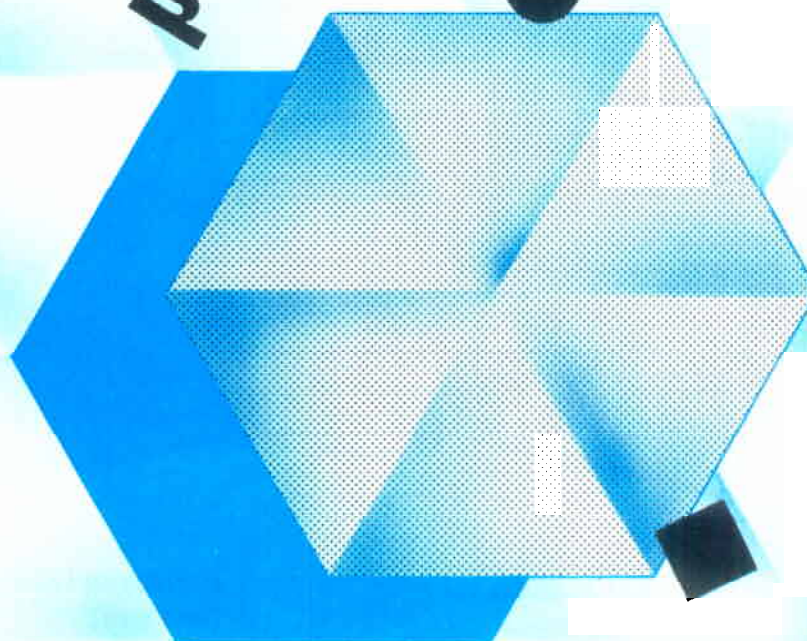


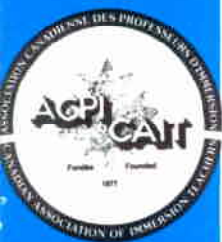
Le Journal de l'**IMMERSION** Journal

VOL. 13 NO. 2
FÉVRIER 1990

**autres
perspectives**



**other
perspectives**



Tirage/Circulation
2,000 copies

Abonnement/
Subscription
Institution:
Non-membre:
35 \$
ISSN 0833 1812

Des idées originales pour l'immersion en français

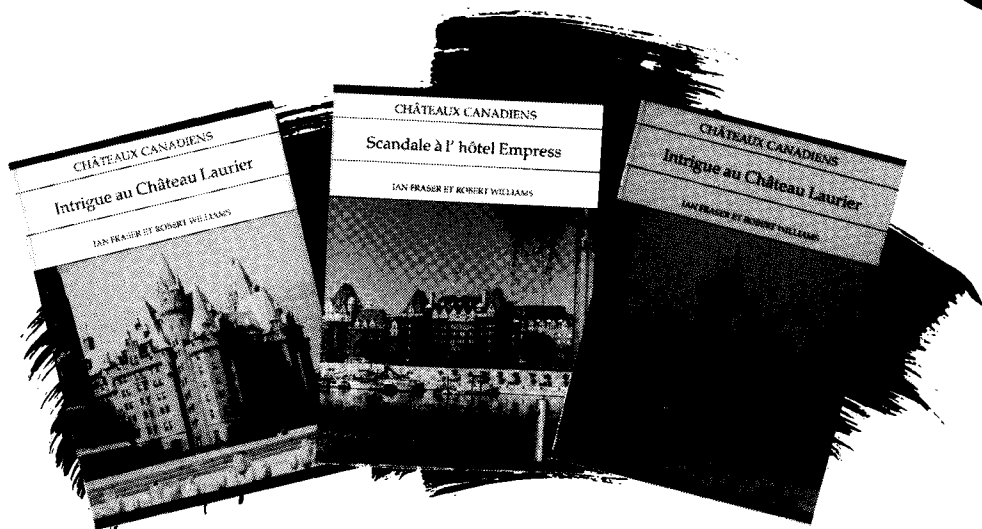


Nouveau : À la Radio!

Rick Porter, Catherine Pellerin

Voici un nouveau programme d'audition des plus divertissants. Il comprend des thèmes radiophoniques en français tels que les prévisions de la météo, les rapports de la circulation, les nouvelles sportives et les compte-rendus de concerts rock. Le programme s'adresse spécialement aux étudiants de la 7^e à la 12^e année, qui sauront sûrement apprécier ces enregistrements et ces jeux conçus à partir de vocabulaire courant.

7730-4682-8 \$79.95



Châteaux Canadiens :

Ian Fraser, Robert Williams

Scandale à l'hôtel Empress (nouveau)

Deux sœurs d'un âge avancé qui demeurent à l'hôtel Empress découvrent qu'on s'apprête à faire sauter le yacht royal Britannia. Les deux dames se trouvent aussitôt mêlées à une aventure pleine de rebondissements!

7730-4907-X \$6.50

Enlèvement au Château Champlain (nouveau)

Une chanteuse française qui demeure au Château Champlain découvre qu'elle a un admirateur secret. Mais qui est ce mystérieux admirateur et que peut-il bien lui vouloir?

7730-4908-8 \$6.50

Intrigue au Château Laurier (nouveau)

Des journalistes et les admirateurs d'une super vedette de hockey soviétique accourent de partout jusqu'à Ottawa pour voir ce dernier évoluer sur la glace. Mais, ce joueur, est-il aussi exceptionnel qu'on le prétend?

7730-4906-1 \$6.50

Autres titres de la même série :

Poursuite au Château Frontenac
Incident au Royal York
Danger au Banff Springs



**Copp Clark Pitman 2775 Matheson Blvd. East,
Mississauga, Ont. L4W 4P7 (416) 238-6074
numéro sans frais (commande): 1-800-263-4374**

Le Journal de l'Immersion Journal

Veuillez faire parvenir vos articles avec photos si possible au rédacteur en chef.

Le Journal de l'IMMERSION (vol. 13 N° 2 pot pourri) Février 1990.

Le Journal est publié à Ottawa quatre fois par année sous le numéro d'enregistrement «8210» du courrier de deuxième classe.

Pulicité

Sur demande, le rédacteur fournira des renseignements sur les tarifs de la publicité.

Prière de s'adresser à:

Norbert Boudreau

Les articles publiés reflètent l'opinion des auteurs et n'impliquent en rien l'ACPI.

Opinions expressed by authors are their own and are not necessarily those of the CAIT.

La rédaction/Editorial Board

Rédacteur/Editor

Norbert Boudreau

Rédactrices adjointes/Associate Editors

Claire Bélanger

Johanne Cloutier

Réjane Vaillancourt

Ex-rédactrice/Past Editor:

Réjane Vaillancourt

Agent publicitaire/

Publicity Agent:

Norbert Boudreau

Graphisme/Graphics:

GALLANT design

Conseil d'administration

Board of Directors 1989-1990

Présidente/President:

Annette Boland Willms

Présidente-sortante/Past President:

Thérèse Chaput

Première Vice-présidente/

First Vice président:

Georgette Hanrahan

Deuxième vice-président/

Second vice president

Bernard Pépin

Trésorière/Treasurer

Georgette Hanrahan

Secrétaire/Secretary

Lise Leduc-Nicholson

Conseillers/ Directors

Norbert Boudreau

Françoise Kartha

André Nour

Emma Thibodeau

Information:

Danielle Hickey, Secrétaire

1815, Prom. Alta Vista, suite 101

Ottawa (Ontario) K1G 3Y6

(613) 738-4477

Sommaire

- | | |
|-------|--|
| 4 | L'ACPI FACE À SES DÉFIS
Annette Boland-Willms |
| <hr/> | |
| 4 | PRÉSENTATION
Norbert Boudreau |
| <hr/> | |
| 5 | L'IMMERSION! QUOI DE NEUF?
Viviane Edwards |
| <hr/> | |
| 6 | BUT CAN THEY SPEAK FRENCH? THEY SURE CAN BUT...
Roger Lalonde |
| <hr/> | |
| 13 | L'APPROCHE COMMUNICATIVE: "RELEVONS LE DÉFI"
Albert Séror |
| <hr/> | |
| 16 | CULTURE ET CIVILISATION EN IMMERSION
Gérald Savard, en collaboration avec Thérèse Dufour |
| <hr/> | |
| 18 | LE DÉVELOPPEMENT LANGAGIER ET LES ARTS PLASTIQUES
Florence Girouard |
| <hr/> | |
| 20 | PEUT-ON ÉVALUER LE PLAISIR D'APPRENDRE?
Marcel Chabot |
| <hr/> | |
| 25 | INDEX - VOLUMES 10 À 12
Roger Lalonde |

A.C.P.I./C.A.I.T. 1990

VANCOUVER



NOVEMBER 8-9-10 NOVEMBRE

HOTEL VANCOUVER HOTEL MERIDIEN

Information

Lionel Daneault

Winslow Centre

1100B Winslow Avenue

Coquitlam, B.C.

V3J 2G3



Annette Boland-Willms
Présidente de l'ACPI

Le treizième congrès annuel de l'Association canadienne des professeurs d'immersion a eu lieu les 2, 3 et 4 novembre à Saint-John, Nouveau-Brunswick. Plus de huit cents congressistes de partout au Canada, des États Unis et de l'Europe y ont assisté.

Lors de la conférence d'ouverture, Madame Vivianne Edwards a souligné les

L'ACPI FACE À SES DÉFIS

défis auxquels font face les éducateurs en immersion. D'après Mme Edwards, il ne suffit pas d'admirer nos succès dans le domaine de l'enseignement immersif, mais d'évaluer où nous en sommes afin de continuer à répondre aux besoins de nos étudiants.

C'est donc aux éducateurs de faire face aux deux défis majeurs qui nous attendent dans cette dernière décennie du vingtième siècle. La pénurie d'enseignants en immersion devient de plus en plus sérieuse. Les centres urbains se joignent aux centres éloignés dans la course à la recherche de personnel qualifié en enseignement immersif.

Deuxièmement, en général, les résultats linguistiques des finissants du secondaire immersion ne sont pas tout à fait ceux que nous avions prévus lors des débuts du

programme. Il est de notre devoir professionnel d'étudier ce phénomène afin d'y trouver des solutions.

Malgré ses vingt ans, l'immersion n'est véritablement que dans ses débuts. Nous avons encore beaucoup à apprendre, beaucoup à innover. C'est cela même qui rend notre carrière d'éducateurs en immersion plus intéressante et stimulante. Nous avons osé changer un système d'éducation vieux de milliers d'années et nous avons réussi. Continuons à assurer cette réussite.

L'A.C.P.I. a l'intention de faire face à ces défis. Déjà, certains plans préliminaires sont à l'étude afin que le corps professoral en immersion joue un rôle plus agressif dans les domaines de la formation des maîtres et du développement professionnel en cours de service.



Quoique *Le Journal de l'Immersion Journal* soit un journal à thème, il nous importe quelquefois de présenter l'expertise des gens qui ne se classent dans aucun des thèmes choisis. Pour cette raison, nous avons le plaisir cette fois-ci de présenter une perspective différente, un pot-pourri d'articles.

Annette Boland-Willms du Manitoba, présidente de l'ACPI, souligne les défis des éducateurs et éducatrices en immersion.

Albert Séror, du ministère de l'Éducation de l'Île-du-Prince-Édouard, nous définit ce qu'est l'approche communicative. Il nous rappelle qu'il faut choisir des thèmes significatifs et pratiques afin de motiver les élèves.

Viviane Edwards de l'université du

Présentation

Nouveau-Brunswick souligne les accomplissements dans le domaine de l'immersion. Elle nous met en garde, cependant, contre certains dangers qui menacent notre programme.

Roger Lalonde du Conseil scolaire d'Ottawa, dans son article «But can they speak French?», présente les faits saillants de la recherche en immersion, les réalisations et les limitations du programme et finalement quelques suggestions pour améliorer la situation.

Gérald Savard, en collaboration avec Thérèse Dufour du Centre linguistique du Collège de Jonquière, juge essentiel l'enseignement de la culture et de la civilisation québécoises. Ils présentent le concept de la culture et de la civilisation ainsi que des stratégies d'enseignement.

Florence Girouard, du ministère de l'Éducation du Manitoba, nous montre que l'enseignement des arts plastiques a sa place en immersion.

Lisez l'article de Marcel Chabot, tiré de *Vie pédagogique*, pour savoir si le plaisir de lire peut s'évaluer.

Permettez-moi de vous présenter l'équipe de rédaction du *Journal de l'Immersion Journal*:

— Claire Bélanger du Conseil scolaire

d'Ottawa

- Johanne Cloutier du Roman Catholic Separate School Board
- Réjane Vaillancourt de la Commission scolaire régionale protestante de Western Québec

Ces trois dames ont déjà fait leur preuve.

Thèmes pour les prochains numéros du Journal de l'Immersion Journal

- La compétence médiatique
- L'approche holistique
- L'enrichissement en immersion
- Stratégies de correction des erreurs

J'invite toutes les personnes intéressées à soumettre des articles d'intérêt pédagogique se rapportant à l'un de ces thèmes aux fins de publication. On accepte aussi des articles sur d'autres sujets. Veuillez faire parvenir vos articles au rédacteur en chef, M. Norbert Boudreau, au 1815, promenade Alta Vista, Suite 101, Ottawa (Ontario) K1G 3Y6

Bonne lecture.

Norbert Boudreau
Rédacteur en chef

L'immersion! quoi de neuf?

Viviane Edwards

Université du Nouveau Brunswick

(Extraits d'une conférence prononcée à l'occasion du congrès de l'ACPI à St-John, NB, en novembre 1989)

Comment nous débrouillons-nous en immersion? Nous ne pouvons pas, à mon avis, nier que nous participons à l'une des expériences éducatives la plus gratifiante, la plus stimulante et la plus passionnante du siècle. En effet, pour la première fois au Canada, nous avons trouvé un moyen de permettre aux jeunes Canadiens anglophones de parler français. Mais ce n'est pas tout! Ce qui rend cette aventure encore plus captivante, c'est qu'ils aiment parler français. La majorité des jeunes élèves d'immersion aiment parler français. Ils ne parlent pas français à contrecœur. Ils le font spontanément lorsque l'occasion se présente, et ils le font naturellement, non pas pour plaire à qui que ce soit, ou pour obtenir de bonnes notes, mais tout simplement parce que l'occasion se présente, et tout naturellement, comme si cela avait toujours été le cas, ils parlent français. Pour ceux d'entre nous qui se souviennent des années de pré-immersion, c'est un accomplissement majeur.

Permettez-moi de vous signaler certains dangers qui menacent notre programme, le temps qu'on y accorde, par exemple. Si je demandais à une douzaine d'enseignants de me donner une définition de l'immersion, je me demande combien de ces définitions seraient semblables; me présenterait-on douze réalités différentes fondées sur l'expérience de chacun de ces enseignants? À Saint-Lambert en 1965, à Moncton en 1969, à Ottawa au début des années 1970, on savait exactement ce que représentait l'immersion. Pour ce qui est de la question fondamentale du temps consacré à la tâche, avons-nous une conception précise de ce qu'exige un programme pour être qualifié de programme d'immersion? Lorsque le temps alloué aux matières enseignées en français est réduit à deux périodes par jour, les enfants sont-ils encore en immersion et pouvons-nous espérer obtenir les mêmes résultats que lorsque nous les avions durant la majeure partie de la journée à l'élémentaire? On nous de-

mande maintenant de prouver que plus de temps accordé à l'enseignement en français donnera de meilleurs résultats. Naturellement, cela dépend beaucoup de ce qui se produit pendant la période passée en présence des enfants. Progressivement le programme est diminué d'une période ici et d'une période là, mais pourtant, nous continuons de qualifier ce programme «d'immersion». Les parents et les éducateurs, cependant, sont surpris, lorsque les résultats de l'évaluation ne sont pas aussi bons que prévus. C'est là que l'on compare les résultats des différents programmes de FLS avec les résultats de ces programmes dits «Immersion» et que les différences sont minimales. Soyons prudents donc face à la nouvelle terminologie qui fait son chemin dans le lexique de l'immersion. Exprimons tous très clairement ce que nous voulons dire lorsque nous disons qu'un enfant suit un programme d'immersion. Ces dits programmes d'immersion produisent des élèves qui hésitent à parler français, et lorsqu'ils le font, ils s'excusent de ne pas parler aussi bien qu'ils ne le pourraient. Voilà un des plus grands dangers qui menace l'immersion aujourd'hui.

Une autre crise qui menace la qualité de notre programme c'est la pénurie d'enseignants qui se manifeste déjà à la grandeur du pays. Nous devons éviter de créer un problème de crédibilité en permettant aux programmes de prendre de l'expansion sans être assurés de la présence d'enseignants qualifiés pour dispenser ces programmes. En assouplissant nos normes, nous compromettrons la qualité même de ceux-ci.

Je pense que les programmes en immersion feront toujours l'objet d'un examen minutieux. Il faut, par exemple, au cours des prochaines années, que les chercheurs évaluent les résultats des programmes aux écoles secondaires. Nous devons pouvoir rassurer les parents et les élèves en leur disant que les élèves d'immersion comprennent aussi bien les concepts en mathématiques et en sciences humaines entre autres que leurs pairs des programmes réguliers.

L'été dernier, je me suis arrêtée devant

un kiosque d'information à la Galerie Nationale des Arts à Ottawa où travaillait un jeune étudiant d'une vingtaine d'années. J'étais la troisième personne en ligne. Il a répondu aux questions et a donné des directives à la première personne en anglais et il a communiqué avec la deuxième personne en français. Lorsque mon tour est arrivé, je lui ai dit, «J'essayais de savoir si vous étiez francophone ou anglophone. Vous parlez tellement bien les deux!» «Je suis anglophone», m'a-t-il dit. «Où avez-vous appris votre français?» «Ici même, à Ottawa». «J'étais dans le programme d'immersion.» Comment réagissez-vous devant un tel aveu? C'est peut-être parce que je ne suis pas en contact tous les jours avec ces élèves, mais ça me fait chaud au cœur lorsque je constate le succès du programme.

«L'immersion, quoi de neuf?» Après 25 ans, certains éditeurs commencent à produire du matériel à l'intention des classes d'immersion. Nous avons toujours utilisé auparavant le matériel didactique conçu pour l'enseignement en langue maternelle. Les programmes de lecture par exemple subissent des changements philosophiques fondamentaux. Dans le domaine de la recherche, il se manifeste une tendance générale vers une analyse et une évaluation du processus de l'enseignement en immersion. Que se passe-t-il exactement en immersion? Quelles stratégies permettent aux enfants d'apprendre? Comment apprennent-ils? Par le passé, nous nous sommes surtout intéressés au rendement de l'élève en immersion: sa capacité de lire, de s'exprimer, de faire ses mathématiques en français en comparaison avec leurs amis des classes régulières.

Il se peut fort bien que, dans un avenir très rapproché, on soit obligé de réduire le temps soit en nombre d'années, soit en temps par jour tout simplement parce que les enseignants ne seront pas disponibles. Il faudra résister à la tentation de continuer à offrir les programmes qui existent déjà sans s'assurer qu'il y ait

suite à la page 19

But Can They Speak French? They Sure Can But...

Roger Lalonde
Ottawa Board of Education, Ontario

(Presentation made at the 1989 CPF National Conference in Banff)

Imersion students can speak French quite easily but with certain limitations. Many would be happier if the question could be answered by a simple yes or no. However the answer is far more complex. That initial question generates many other questions necessary to qualify the answer.

At what point do we want to know if they can speak French?

At the end of the elementary school, secondary school, university or five years after they have completed the programme?

How well do we expect them to speak?

Like a university educated native speaker, like a native speaker of comparable background or just enough to get by?

Why do we want them to speak French?

- To have French communication skills for social purposes without much concern for accuracy and perfection?
- To pursue their studies in a French milieu?
- To be able to function in most social and professional settings?
- To be able to assume a management position requiring a high level of proficiency in French?
- To be a role model such as an FSL teacher with native-like fluency?

Who is to judge if they can speak?

Researchers? Teachers? Students themselves? Parents? Employers?

What are those limitations? Can they be overcome?

The principal limitation of Immersion students' competence in French is their lack of linguistic accuracy with verbs,

pronouns, prepositions and gender markers. Their oral and written French is characterized by a marked interference of their first language.

It can also be said that due to their absence of sustained contact with native speakers they also lack what I would describe as cultural *savoir-faire* for lack of a better term.

What are some of the factors that cause those limitations?

Psychological factors such as failure to see the immediate relevance of French in their life, the prestige and dominance of the English language and culture, the pressures of peer identity, the perception of self and a feeling of satisfaction on their own ability to communicate.

Immersion programmes are producing a generation of English speaking Canadians who are reaching a level of communicative competence in French attained by only a few in the traditional Core French programme

Pedagogical factors that may contribute to those limitations may be an excessive use of first language methodology and teaching materials as well as a lack of formal teaching of the language. The teacher's attitude towards error correction, the poor quality of the teacher's language, the artificiality of the classroom setting may all in some way impede on the quality of Immersion students' language.

Sociopolitical factors such as the absence of a rich language environment, the poli-

tical overtone and climate around the language issues which send overt and not so overt messages to the students can greatly influence the outcome.

We have come a long way since the days of St-Lambert but all is not perfect yet. Hundreds of research and evaluation reports and thousands of pages of professional literature on the French Immersion experience tell us that Immersion students are showing no lag in their English language skills and in their general academic skills, no deficit in their cognitive skills and they have a normal social and emotional development.

Moreover the Immersion programmes are producing a generation of English speaking Canadians who are reaching a level of communicative competence in French attained by only a few in the traditional Core French programme.

Immersion students can understand and read French with as much ease as many native speakers. Their speaking and writing skills allow them to communicate adequately almost everything they want or need to express.

In this article we will look at the highlights of the research findings, the assessment of the situation by the teachers, the limitations and the accomplishments and finally at some corrective measures that should be taken to overcome those limitations.

Highlights of the research findings

As can be seen in the professional literature the main shortfall of the Immersion programme, and the only serious one might I say, is the apparent lack of importance given to linguistic accuracy by Immersion students.

At the end of the Bilingual Education Project, a ten year longitudinal evaluation of Immersion programmes conduc-

Mémo

**Pour les années 1990,
une nouvelle génération
de matériel de base**

Une collection
interdisciplinaire à la fois
réaliste, pratique et
innovatrice pour les enfants
de première et de deuxième
année.

Mémo, c'est:

- quatre programmes couverts
complètement dans un seul
matériel: français, sciences
humaines, sciences de la
nature et formation
personnelle et sociale
- le souci de tenir compte des
derniers développements en
français
- une démarche explicite et
concrète pour guider
l'apprentissage de la lecture
et de l'écriture
- des activités d'évaluation
pour chaque étape de
l'année scolaire
- une démarche scientifique
pour l'enseignement des
sciences
- une planification rigoureuse
des apprentissages
- une réelle interdisciplinarité
enfin possible

Pour chaque niveau:

- quatre cahiers d'activités
- quatre manuels
- quatre guides pédagogiques

Matériel complémentaire:
livrets de lecture,
mots-étiquettes, etc.

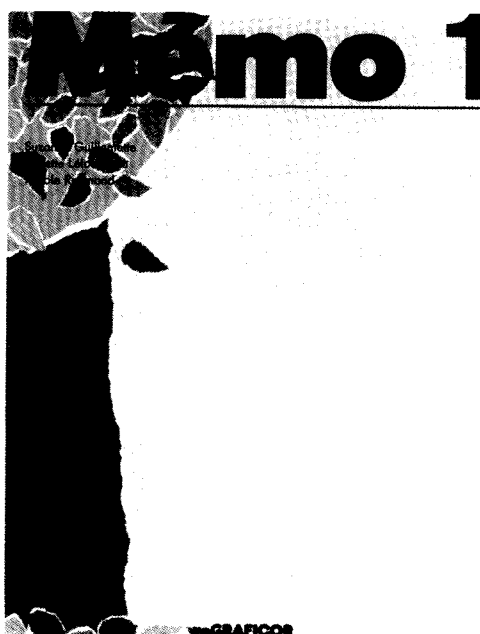
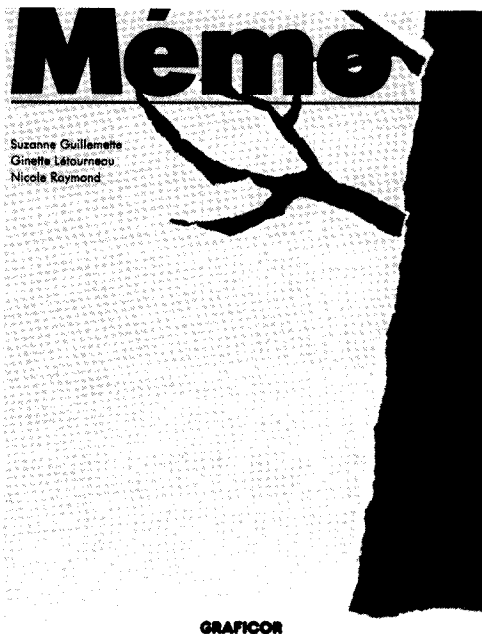
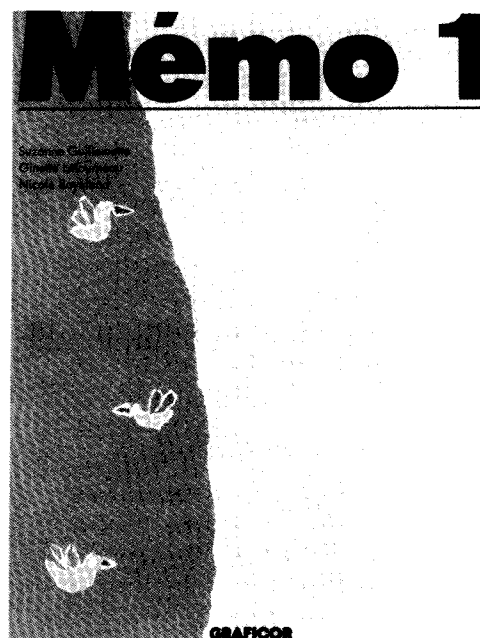
Les auteures:

- Suzanne Guillemette
- Ginette Létourneau
- Nicole Raymond

Parution:

Mémo 1: printemps 1990

Mémo 2: printemps 1991



GRAFICOR

175, boul. De Mortagne, Boucherville (Québec) Canada J4B 6G4 Tél.: (514) 655-0407 Téléc.: (514) 449-1096

ted by the OISE Modern Language Center, Swain and Lapkin summarize their French Language findings related to speaking as follows in their publication *Bilingual Education in Ontario: A Decade of Research*, 1981:

"The receptive skills of Early Total French Immersion students appear to develop to near native-like levels by the end of Grade 8. French speaking and writing skills however, remain less native-like, although immersion students are able to convey the meaning of what they want to say."

Immersion students have a high level of confidence about their own second language abilities, and recognize that their speaking skills are the weakest area. Nonetheless, native speakers assess immersion students favourably."

However Gilles Bibeau (1984) claims that the language of French Immersion students radically differs from that of their francophone peers, and that it is an artificial language void of cultural relevance and riddled with serious errors in syntax, vocabulary and pronunciation.

To the question **"How well do Immersion students speak and write French?"** in an article published in the *Canadian Modern Language Review*, 40,5. 1984 Lapkin answers:

"On the basis of all relevant research we can answer: well enough for effective communication but not well enough to be indistinguishable from their native French-speaking counterparts."

Birgit Harley addressed the question **"How good is their French"** in an article published in the Commissioner of Official Languages magazine, *Language and Society* 12, 1984.

"In short, while immersion programmes appear to be doing an excellent job of producing students who can communicate in French, there may still be ways both within the classroom context and outside to enhance grammatical and sociolinguistic aspects of their French proficiency."

Pawley attempted to answer the question **"How Bilingual Are Immersion Students?"** in her 1985 article published in the *Canadian Modern Language Review* 41.5.

"... on a reading and grammar based test, although the students did not perform as well as Quebec francophone students, their results were nonetheless quite creditable in comparison."

On the Public Service Commission Tests

taken, the mean scores of all groups were at the highest Level B on reading, writing and listening but at the Lower Level A on speaking.

The results from the University of Ottawa French Proficiency Test showed that over 70% of the students scored at 80% or higher.

The speaking tests administered have shown that the majority of the students are able to communicate, albeit with some hesitation, errors and vocabulary limitations especially with more specific topics.

Not surprisingly, perhaps, speaking in French has appeared to be the weakest of the four skills and listening comprehension possibly the strongest.

Students and teachers, too, have often mentioned speaking as the area with the greatest weakness."

In *French Immersion Research Relevant to Decisions in Ontario*. 1987 this is how **Parkin and Morrison** answer the question:

Can Immersion students communicate effectively in French in out-of-school situations?

Although immersion students have communicative competence far beyond that achieved by students in the usual French as a second language programs in the past, their proficiency in speaking is relatively low in comparison with their ability to understand French and to read it.

In particular, the limitations of the classroom environment do not allow the students to perform like native speakers of the language in social situations."

In an article of the Immersion programmes published in the *Modern Language Journal* 71, iv 1987, **"The Immersion Approach: Litmus Test of Second Language Acquisition through Classroom Communication"**, Hammerly attacks the Communicative/Acquisitionist/Naturalistic (CAN) theory underlying much of the language teaching and research in the last two decades and in particular the Immersion programmes.

"Immersion programmes may be communicatively and culturally successful, and politically very successful, but linguistically they are a failure, as numerous studies have shown.

The subject managed, though sometimes with difficulty, to communicate their ideas, but it cannot be said that they did so in French, this was "Frenglish"... their linguistic output was found to be poor."

In a post-secondary follow-up study of former French Immersion students **Mari Wesche** from the University of Ottawa concluded that functionally bilingual anglophone students are beginning to arrive in universities.

"Although immersion students have communicative competence far beyond that achieved by students in the usual French as a second language programs in the past, their proficiency in speaking is relatively low in comparison with their ability to understand French and to read it"

These students say that they want to maintain and improve their skills in French and some of them take every opportunity to do so. However, it is evident that French is not a priority for most of them.

If French departments want to attract them they will have to, without abandoning their traditional literary and cultural content, offer courses that will answer better their needs. Courses that addresses some of their linguistic weaknesses, courses that meet their personal, professional and academic interest.

A Teacher's Perspective

The assessment of the Immersion students ability to speak French by teachers has been, in my opinion, best summarized in an article written by **Roy Lyster**.

Lyster, a Grade 8 French Immersion teacher, shares his concerns about his students' ability to speak French in these words in an article entitled *"Speaking Immersion"* published in the *Canadian Modern Language Review* 43,4. 1987:

"My students' ability to communicate almost any message they tried to express reassured me that French Immersion was indeed an effective means to develop students' communicative competence, especially when compared to results achieved through the regular Core French program which I also taught."

Nonetheless I had expected my immersion students to be able to communicate much more accurately. I consistently heard errors such as "Je suis douze", "Ça regarde bon" and was very puzzled to hear students after eight years of French Immersion say sentences like: "Sur samedi, j'ai allé à le magasin avec mon mère."

(Continued on page 10)



NOUVEAU !

**AYEZ L'ŒIL OUVERT ET
SURVEILLEZ LA PARUTION DE**

ENTRE4VEUX

Une toute nouvelle collection qui comprend :

- **Trois livrets de lecture**

- *Bon œil* touche principalement les sciences humaines.
- *Coup d'œil* traite des sciences de la nature.
- *Clin d'œil* se rapporte particulièrement à la formation personnelle et sociale.

- **Un guide pédagogique simple, facile à consulter et complet**

- des projets d'apprentissage en lecture, en communication écrite et en communication orale
- des outils d'évaluation formative, avec droits de reproduction
- des grilles de planification

- **Un cahier d'activités *Habiletés et connaissances en lecture***

Auteure : Lise Bernard
Parution : avril 1990

I wondered if it was possible that no one ever corrected them. However, after reviewing some basic material with my students, I realized that they still made the same errors, they seemed incorrigible. The immersion interlanguage had fossilized."

Summary of the limitations

The limitations of the Immersion students French language skills can be summarized as follow.

Productive skills:

- speaking and writing are the weakest
- lack of accuracy

Grammatical competence:

Some deficiencies in the following areas

- verb system
- use of pronouns
- use of prepositions
- gender of nouns, basic agreements
- pronunciation

Sociolinguistic competence:

- lack of appropriateness at times

Void of cultural relevance

- when compared to Francophone peers

Summary of the accomplishments

In order not to sound too negative and pessimistic, let us remind ourselves of the positive.

Almost native-like receptive skills - listening and speaking

- Superior level of communicative skills
- Communicative and strategic competence
- Attainment of a critical threshold level
- Positive attitude towards the French language and culture
- Positive self-concept and openness to other languages and cultures
- Relatively high level of self-confidence in ability to speak French.

What corrective measures can be taken?

I believe that we must carefully review a number of areas that have an impact on the effectiveness of the Immersion programmes. The main areas that deserve particular attention are:

- second-language acquisition theoretical assumptions
- teacher training
- curriculum guidelines
- methodology
- resources

Second-language Theoretical Assumptions

As the field of language teaching and learning evolves and as new theories are being put to the test we must stop and take stock. As it applies to Immersion we should:

- review the assumptions on which the Immersion approach is founded with the view to bring about corrective measures without rejecting the whole concept;
- listen carefully to the reputable critics: linguists, researchers, professional educators, experienced teachers; e.g. Bibeau, Billy, Calvé, Hammerly and Pellerin, Lyster, Politzer, Trites
- compare the accuracy of the language of the various type of Immersion programmes.

Teacher Training

Training of Immersion teachers must be improved in order to:

- heighten teachers' awareness of problem areas through a better knowledge of research;
- encourage experienced teachers in "action research" projects;
- study the differences in L₁ and L₂ language learning process;
- strengthen teacher training in second language methodology in particular in the areas of contrastive analysis, error analysis and correction.

Curriculum

Ministries of Education and School Boards must:

- develop or revise their curriculum with the view of producing graded plans designed to maintain a consistent progression in the French Language Arts component of the programs;
- develop a more specific French Immersion linguistic syllabus;
- integrate the linguistic syllabus into the communicative and cultural syllabus;
- convey the message that teaching in the traditional way is not the key to improving the immersion interlanguage;
- increase the opportunities to provide a rich linguistic and cultural environment by making extensive use of media, bringing students in contact with native-speakers (tinnings, excursions, exchanges,).

Resources

When it comes to the selection of appropriate teaching resources all those involved with the Immersion programmes must:

- encourage the balanced use of materials designed for first and second language learners;
- support the development of materials specific to the needs of Immersion French students.

Methodology

Immersion teachers have to be supported in the use of teaching strategies that best meet the needs of Immersion students language development. Immersion teachers should be strongly encouraged to:

- use a combination of formal and communicative teaching;
- use highly interactive activities to develop fluency;
- use more formal and systematic teaching to develop accuracy;
- find measures to prevent early fossilization of the immersion interlanguage rather than trying to cure it after the fact;
- develop an error correction plan for their class;
- develop a school language development plan addressing problematic issues;

Conclusion

Given the artificial language environment of French Immersion, students should not be expected to speak and to write as well as their francophone peers.

They should, however, be expected to communicate with francophones with some degree of accuracy. Inaccuracy can in fact impede communication.

We can say that we are in the presence of a "qualified success".

We still face the dilemma of two responsibilities:

- a well rounded total education in L₁;
- a good FL₂ development.

We know what we have achieved and we know what remains to be done.

We can now go on to develop our agenda for the 90's.

(Continued on page 15)

A la découverte d'un français vivant
LEVONS L'ANCRE



1 guérin



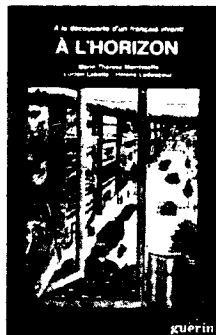
2 guérin



A la découverte d'un français vivant
A VOL D'OISEAU



guérin



guérin

À LA DÉCOUVERTE D'UN FRANÇAIS VIVANT!

R. Asselin, J. Audet, G. Léveillé, M. Yelle
Sous la direction de Marie-Thérèse Morrissette



guérin

CONÇU DANS L'ESPRIT DU NOUVEAU PROGRAMME DE FRANÇAIS

La collection s'adresse à tous les enseignants de français langue maternelle de la 1^{re} à la 8^e année.

La collection est planifiée et rédigée par une équipe de 35 personnes: directeurs d'école, conseillers pédagogiques, coordonnateurs de programmes et enseignants.

Une équipe de 10 à 16 enseignants par année a validé des unités d'enseignement pendant une période de 5 semaines consécutives.



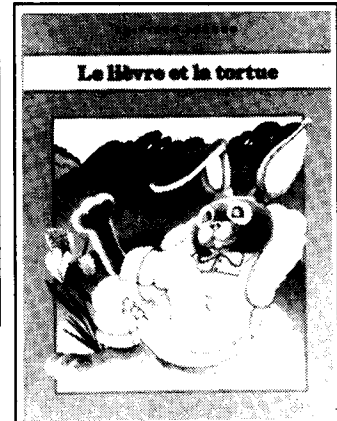
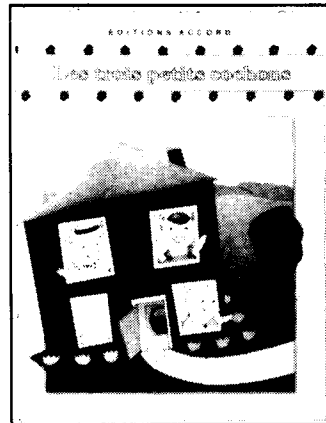
Dans la collection est préconisée, à chaque année, la méthode de la *découverte*, une approche *inductive*. Elle engage l'élève dans une variété d'activités intéressantes et adaptées à ses intérêts et surtout adaptées à son désir et à son besoin de *communiquer*. L'élève fera ses propres découvertes du fonctionnement de la langue par le biais de l'observation, de l'analyse et de la synthèse. L'enseignant devient le guide-animateur de ces découvertes.

La collection comprend, pour chacune des 8 années, un guide pédagogique, un manuel, des cahiers d'activités et des aides audiovisuelles.

Guérin, éditeur Itée

4501, rue Drolet, Montréal (Québec) H2T 2G2
Tél.: (514) 842-3481

ADDISON-WESLEY LITTÉRATURE JEUNESSE



- ★ *La Petite Poule Rouge* ★
- ★ *Boucles d'or et les Trois Ours* ★
- ★ *Les Trois Petits Cochons* ★
- ★ *Le Lièvre et la Tortue* ★

GRANDS ET PETITS LIVRES

- Quatre contes classiques pour enfants présentés dans une version facile à lire
- Des illustrations vives aident les élèves à comprendre
- Guide du maître (anglais) offre une variété d'activités

Voir aussi chez Addison-Wesley les livres des

Editions Pierre Tisseyre
et des

Editions Michel Quentin



Editions Addison-Wesley, Division scolaire, CP 580, Don Mills, Ontario M3C 2T8 (416) 447-5101 FAX (416) 443-0948

L'APPROCHE COMMUNICATIVE:

«RELEVONS LE DÉFI»

Albert Séror

Ministère de l'éducation, Île-du-Prince-Édouard

Grandes lignes de l'exposé fait par Albert Séror au congrès de la Fédération des enseignants de l'Î.-P.-É. (octobre 1989)

L'approche communicative pour moi, c'est de faire ce que nous n'arriverons pas à faire aujourd'hui: c'est à dire d'essayer de nous connaître. Car, pour qu'il y ait une véritable communication, il est préférable que les interlocuteurs se connaissent.

Pour illustrer ce point de vue, je vais tenter de vous raconter une plaisanterie que j'ai entendue durant une émission de télévision produite par les Smothers Brothers l'an dernier. Il s'agissait d'un homme qui parlait à Dieu. L'homme posait des questions à Dieu (comme d'habitude). Il lui demanda ce que représentait pour lui un million d'années. Dieu répondit: «Une seconde». L'homme lui demanda ensuite ce que représentait pour lui un million de dollars et Dieu répliqua: «Environ un sou». C'est alors que l'homme demanda à Dieu de lui donner un sou. Ce à quoi Dieu répondit: «Mais bien sûr, dans une petite seconde!» Il faut donc savoir avec qui l'on communique pour communiquer efficacement. Dans la salle de classe cela se traduit par un enseignement qui respecte les styles d'apprentissage et les intérêts des élèves.

Ensuite, l'approche communicative selon moi, c'est fournir à ses interlocuteurs des sujets de discussion (certains diraient des champs d'interaction) qui correspondent à leur domaine d'expérience, à leur vécu. Car, en éducation, il faut toujours partir du connu pour aller vers l'inconnu. Voici un exemple qui, je l'espère, me permettra de mieux justifier cette affirmation. Souvent, il m'arrivait, lorsque j'étais coordonnateur, de rendre visite aux professeurs et de leur demander quelles étaient les composantes du programme qui marchaient et celles qui marchaient moins bien. Un jour un professeur de français de base chevronné me dit qu'une leçon qui portait sur la rentrée des classes dans une grande polyvalente du Québec n'avait aucun intérêt

pour ses élèves en dépit des efforts incroyables qu'il avait déployés pour rendre la leçon attrayante année après année. Je lui répondis que c'était tout à fait normal. Ses élèves de 8^e étaient encore dans une petite école élémentaire et ne pouvaient s'imaginer le contexte d'une grande école secondaire telle qu'une polyvalente québécoise comprenant une énorme population d'élèves, une quantité impressionnante de cours et même de professeurs. Le dialogue de la leçon portait sur un domaine d'expérience qui n'était pas vécu des élèves, ce qui entraînait une incompréhension, donc un manque d'intérêt et de motivation. Le même professeur de 8^e me disait d'ailleurs que lorsqu'il abordait la leçon sur les aliments où il était question de commander une pizza, les élèves étaient actifs et prêts à participer à toutes sortes d'activités sur le sujet.

Il est donc primordial de privilégier les thèmes d'enseignement qui portent sur des domaines d'expérience connus des élèves afin de mieux pouvoir établir un contact et par la suite un échange dans lequel l'élève peut participer de manière active. On se souvient mieux des leçons auxquelles on a contribué activement que des leçons durant lesquelles on a seulement joué le rôle de récepteur.

Ceci m'amène à un autre principe de l'approche communicative: il faut fournir aux interlocuteurs des occasions de s'exprimer verticalement (du professeur à l'élève et de l'élève au professeur) mais aussi horizontalement (d'élève à élève). Cependant, afin de vous démontrer qu'on apprend à communiquer en communiquant, j'aimerais vous décrire la façon dont j'ai appris l'anglais.

Lorsque je suis arrivé à l'Île-du-Prince-Édouard, je ne parlais pratiquement pas l'anglais.

Afin de survivre dans mon nouveau milieu linguistique, il m'a fallu comprendre des mots constitués de sons différents, généralement agencés dans un ordre dif-

férent et dits avec des inflexions et un accent différents. Il m'a fallu communiquer, c'est-à-dire transmettre des informations, exprimer des sentiments, faire des suggestions afin de résoudre des problèmes et donner des opinions, tout ceci en utilisant un code différent de celui de ma langue maternelle. En somme, une tâche qui me semblait à l'époque presque impossible. Pourtant mon progrès fut rapide et j'ai pu atteindre un niveau de compréhension et d'expression qui, bien que loin d'être parfait, me permet de vivre en anglais. Comment ce miracle s'est-il accompli?

Tout d'abord, je fus dès le début en contact avec une énorme quantité d'anglais parlé et écrit. L'Île n'étant pas une province bilingue, je n'avais pas l'occasion de lire autre chose que de l'anglais dans mon environnement immédiat. Les panneaux de signalisation étaient en anglais, les journaux étaient en anglais. Je ne pouvais entendre que de l'anglais (la radio et la télévision n'avaient pratiquement pas de stations ni de chaînes en français à ce moment-là). La plupart des gens qui me parlaient ne pouvaient traduire ce qu'ils me disaient. J'étais obligé de me forger des stratégies de compréhension et d'utiliser ma mémoire auditive constamment.

Pour comprendre je devais deviner le sens des mots et des expressions à partir du contexte. En fait, puisqu'il m'était difficile de saisir les détails, je me concentrais d'abord sur la compréhension du message global. En faisant cela, j'ai bien entendu fait beaucoup de gaffes car souvent les expressions idiomatiques peuvent être très trompeuses. C'est la vie!

Pour parler, je m'appuyais sur les mots et les structures que j'avais entendus le plus souvent, que je croyais comprendre et que je pensais maîtriser. Je réagissais tout comme le jeune enfant pour qui la prononciation et la signification des mots sont d'abord rudimentaires et imprécises mais deviennent avec le temps et la pra-

tique plus élaborées et exactes. D'ailleurs, si j'avais été un jeune enfant à l'époque, mon anglais d'aujourd'hui serait certainement meilleur. J'aurais toujours, à cause de mon contact tardif avec l'anglais, un accent fort prononcé dans cette langue et des difficultés à éviter les interférences syntaxiques et lexicales.

Il y a un autre facteur qui a facilité mon progrès: c'est le fait d'avoir toujours été placé dans des situations linguistiques authentiques. Le langage que j'entendais et que je m'efforçais d'utiliser n'était pas artificiel. C'était l'anglais de tous les jours, parlé à l'Île-du-Prince-Édouard au Canada. Ce langage n'était pas toujours grammaticalement parfait (particulièrement quand j'étais le locuteur) mais il était réel. Cette dimension de réalité est extrêmement importante, car le contenu et l'organisation d'une langue est à la fois la cause et l'effet du comportement social de ceux qui l'utilisent.

Quand je réfléchis à la façon dont j'ai appris l'anglais, je ne peux m'empêcher de conclure que je l'ai fait de manière communicative. Certains diraient «expérientielle-communicative» à cause de l'importance du rôle que l'expérience a tenu dans le processus d'acquisition et d'utilisation des connaissances. J'ai appris rapidement parce que je pouvais continuellement voir les résultats de mes tentatives de communication et donc utiliser immédiatement cette rétroaction afin de progresser.

J'étais responsable de mon apprentissage qui se faisait par le vécu et pas uniquement par l'étude. L'enseignement que je recevais était plus implicite qu'explicite.

J'étais motivé car l'accroissement de mon bien-être dépendait directement de mon progrès. Je faisais ce que le jeune enfant fait naturellement, c'est-à-dire multiplier les contacts avec des locuteurs plus expérimentés et essayer de communiquer avec eux.

Cependant, je tentais d'aller plus loin que la production du monologue égocentrique du jeune enfant, j'essayais d'établir un dialogue avec un langage qui était autant que possible conforme à la norme et modelé en fonction du milieu socio-culturel dans lequel je devais évoluer.

Ceci dit, la communication n'est pas toujours facile dans la vraie vie. Il peut y avoir de sérieuses brèches dans la communication entre les individus pour des raisons qui quelquefois n'ont rien à voir avec les compétences linguistiques. Voilà pourquoi, la salle de classe, dans laquelle les élèves peuvent être groupés

par affinité, pourrait représenter un milieu de communication plus confortable que celui dans lequel j'ai dû apprendre. En effet, la présence d'un professeur compétent qui peut tout à la fois être source de connaissances et catalyseur du processus d'apprentissage, peut contribuer à créer une atmosphère plus propice. La pratique de la langue en situation de communication authentique dans le milieu linguistique est néanmoins toujours nécessaire.

Le principe reste toujours le même, on apprend à communiquer en communiquant. Ce qui nous ramène à la nécessité de faire s'exprimer les apprenants. Pour nous, professeurs de langue seconde, ceci n'est pas toujours facile car pour que les élèves puissent s'exprimer, il faut d'abord qu'ils comprennent, et pour qu'ils comprennent, il nous faut (dès le tout début) leur donner un bain linguistique: c'est-à-dire leur parler en français tout le temps, les mettre en contact avec l'écrit par l'intermédiaire d'affiches, de notes au tableau, de manuels scolaires, de journaux, de revues, de dépliants, de livres de bibliothèque et les habituer à entendre une autre voix que celle du professeur en utilisant du matériel audio-visuel ou en invitant des locuteurs natifs ou bilingues en salle de classe. C'est la seule manière, selon moi, (en dehors des excursions et des échanges que j'encourage fortement) d'offrir un environnement favorable hors du milieu linguistique.

Pour que les élèves soient actifs dans leur apprentissage de la langue seconde, il faut qu'ils soient forcés (comme je le fus moi-même) à comprendre selon le contexte donc sans l'aide de l'anglais. C'est l'axiome de base des programmes d'immersion et l'on sait que ça marche. C'est également celui des programmes de français de base.

Lorsque les élèves comprennent ce qui se passe autour d'eux, ils sont enclins à s'exprimer. C'est à ce moment-là que le professeur de langue seconde doit être vigilant car le progrès des élèves dépendra en grandes parties de sa capacité à encourager la communication. Il s'agira donc de ne pas exiger tout de suite que la forme de l'expression soit parfaite. On sait que les élèves passent par une étape d'interlangue qu'il faut tolérer. Néanmoins, il faudra s'assurer que l'élève sache que la langue est aussi un code qui doit être connu puis maîtrisé afin de pouvoir par la suite s'exprimer de façon claire et précise.

Ceci nous amène au défi le plus flagrant et le plus imminent de l'approche com-

municative, soit s'assurer que les élèves communiquent selon les règles linguistiques (phonologie, lexique, syntaxe, fonctions discursives etc...) mais aussi selon les usages culturels qui sont si importants à considérer et à connaître lorsque l'on veut s'exprimer dans une langue de manière authentique. C'est ainsi que passé la phase d'interlangue, on ne devrait jamais accepter qu'un élève dise «je suis fini» quand il veut dire «j'ai fini» et «je faut va» lorsqu'il veut dire «je dois aller». De même qu'il est important de demander aux élèves de serrer la main si on leur enseigne à dire bonjour comme les Français.

Ce défi peut être relevé si le professeur a la préoccupation constante d'enseigner une langue vivante, celle que parlent des millions de personnes. Une langue qui suscite une structure de pensée différente dont il faut également tenir compte si l'on veut que les élèves ne parlent pas un français qui soit une traduction de l'anglais. Le professeur devrait être conscient du fait qu'on ne dit pas en français les choses exactement comme on les dit en anglais et qu'un élève qui dirait «Je cours à travers la rue» veut en fin de compte dire «Je traverse la rue en courant».

Ce défi peut être relevé si le professeur s'efforce de bien connaître les élèves et leur style d'apprentissage individuel.

Ce défi peut être relevé si le professeur donne aux élèves les occasions et le temps d'améliorer leur compréhension et leur expression dans la langue seconde. Ceci sous-entend que le rôle du professeur doit être celui de catalyseur de l'apprentissage.

Ce défi peut être relevé si le professeur guide les élèves sur la route du progrès en sachant quand laisser le message prendre le pas sur la forme et quand la forme doit prendre le pas sur le message. En effet, à mesure que la communication devient de plus en plus complexe (de la communication de faits, à la communication de sentiments puis d'opinions et d'idées abstraites) le message doit être dit de manière de plus en plus précis et donc de plus en plus conforme au code afin d'en faciliter la compréhension.

Ce défi peut être relevé si les élèves, grâce à l'intervention pédagogique des professeurs, deviennent responsables de leur apprentissage.

Ce défi peut être relevé si les parents sont conscients de la difficulté de la tâche et si on la leur explique.

Il sera relevé par un professeur ami des élèves qui connaît les stages de leur dé-

veloppement physique, émotif et intellectuel. C'est ce professeur humaniste qui saura mettre en pratique l'approche communicative en interprétant au bénéfice des élèves les méthodes qui seront placées entre ses mains.

In the 60's the Immersion concept was first tested.

(Continued from page 10)
But Can They Speak French...

In the 70's it was established that the English language skills and the cognitive development of students were not negatively affected.

In the 80's, we discovered that the students' French language skills were good but that they had some limitations.

The 90's has to be the decade where those

limitations have to be corrected or overcome. This is the challenge of the 90's.

We shall overcome because learning French really matters.

BIBLIOGRAPHY

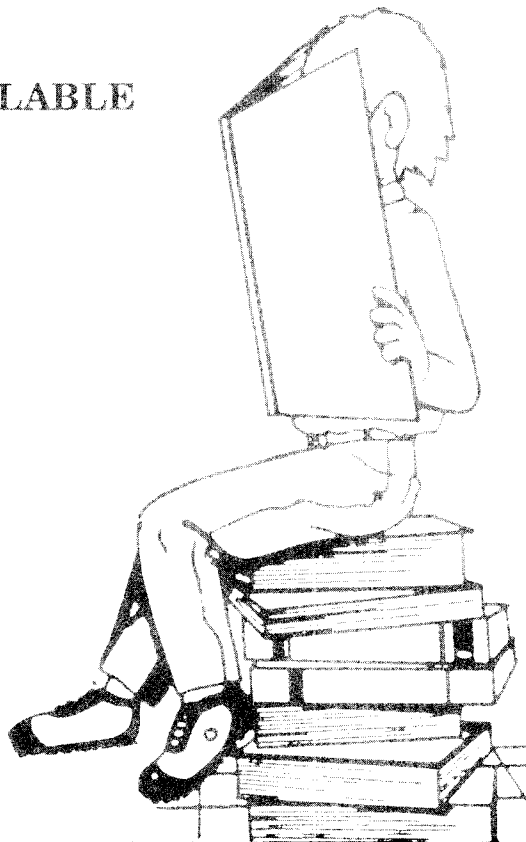
- Cummins, J., (1983), "Research Findings from French Immersion Programs Across Canada: A Parent's Guide" CPF Newsletter.
- Genesee, Fred, (1979), "Scholastic Effects of French Immersion: An overview After Ten Years", *Interchange*, 9, 4.
- Genesee, Fred, (1983), Bilingual Education of Majority Children: The Immersion experiments in review, *Applied Psycholinguistics*, 4.
- Hammerly, Hector, (1987), "The Immersion Approach: Litmus Test of Second Language Acquisition through Classroom Communication", *Modern Language Journal*, 71.
- Harley, Birgit, (1984), "How good is their French? Language and Society, 12.
- Lapkin, S. & Swain, M. (1984), "Research Update", *Language and Society*, 12.
- Lapkin, Sharon (1984), "How Well Do Immersion Students Speak and Write French", *Canadian Modern Language Review*, 40, 5.
- Lyster, Roy, (1987), *Speaking Immersion*, *Canadian Modern Language Review*, 43, 4.
- Morrison, F. and Pawley, C. (1983), "Ten Years of Immersion in the Ottawa Area", *CAIT News*, 6, 3.
- Morrison, F., Pawley, C. (1985), Subject Taught in French: Former immersion students in grades 9 and 10 of three Ottawa high schools. *CAIT News* 8, 1.
- Obadia, A. (1981), "Programme d'immersion: Croissance phénoménale et pénible", *Canadian Modern Language Review*, 37, 1.
- Pawley, Catherine (1984), "How Bilingual Are Immersion Students?" *Canadian Modern Language Review*, 41, 5.
- Pellerin, Micheline, Hammerly, Hector, (1986), "L'expression orale après treize ans d'immersion française" *Canadian Modern Language Review*, 42, 3.
- Parkin, Michael, (1988), *French Immersion Research Relevant to Decisions in Ontario*, Ontario Ministry of Education.
- Swain, Merrill, (1981), *Bilingual Education in Ontario, A Decade of Research*. Ontario Ministry of Education.
- Wesche Mari, (1989), *Long-Term Outcomes of French Immersion Education: A Follow-up Study at University*. OMLTA Spring Conference Hand out.

FRENCH IMMERSION MATERIAL

OVER 1 000 FRENCH TITLES AVAILABLE

Bilingual catalogue on request

Please call Louis Lavoie
At: (514) 875-0327
Fax: (514) 672-1481



**Les Éditions Héritage Inc. – 300. Arran
Saint-Lambert, Qué. J4R 1K5**

Culture et civilisation en immersion

Gérald Savard, en collaboration avec Thérèse Dufour
Centre linguistique, Collège de Jonquière, Québec

Nous définirions la culture comme étant un ensemble de caractéristiques palpables (comme la nourriture, la soupe aux pois, la chaise berçante...) et de comportements facilement observables (tels que les habitudes des Québécois(es) de manger devant le téléviseur, de toucher les gens en leur parlant, ...); ainsi qu'un ensemble de caractéristiques non palpables (idéologies, valeurs) qu'un peuple a en commun et que l'essayiste A. Finkielkraut appelle «le style de vie».

De plus, nous sommes d'avis que toute définition de la culture doit tenir compte de la notion du «savoir élitiste», c'est-à-dire du dépassement de soi. Elle doit aussi prendre en considération la notion de création esthétique et de ses aptitudes. Ce dépassement de soi et du milieu immédiat ainsi que ces prises de conscience nous projettent dans l'universel. Par exemple, se poser la question «comment se sert-on de l'information aujourd'hui?» après avoir traité de l'information au Québec (aspect «style de vie»), voilà ce que A. Finkielkraut appelle «la vie de l'esprit».

En effet, certains spécialistes considèrent que la culture n'est que comportements, objets, «style de vie», alors que d'autres croient que la culture doit tenir compte de la connaissance, du savoir élitiste, «vie de l'esprit».

Cette confusion se répercute dans l'enseignement des langues secondes et nous oblige à nous poser les questions suivantes: «Que devons-nous transmettre à l'autre?» et «Quand devons-nous le transmettre?» Ou bien l'existence coutumière (style de vie)¹ ou bien ce qui cultive (vie de l'esprit)²? Au Centre Linguistique, du Collège de Jonquière, nous croyons qu'il faut enseigner «le style de vie» puis, selon la compétence de communication en français langue seconde des candidat(e)s à qui nous présentons nos cours, la réflexion peut aller jusqu'à enseigner «la vie de l'esprit».

Nous préférons être plus prudents et toujours considérer les deux aspects de la culture, la culture «style de vie» et la cul-

ture «vie de l'esprit», dans notre enseignement. Selon nous, enseigner la culture en tenant compte d'une vision anthropologique seulement contribue à soutenir la confusion des valeurs culturelles.

Examinons maintenant la définition de la civilisation. Selon le *Petit Robert*, la civilisation est un ensemble des caractères communs aux vastes sociétés les plus évoluées; un ensemble des acquisitions des sociétés humaines (opposé à nature, barbarie); elle est aussi un ensemble de phénomènes sociaux (religieux, moraux, esthétiques, scientifiques, techniques), communs à une grande société ou à un groupe de sociétés.

Nous croyons que l'aspect de la culture que nous avons appelé «vie de l'esprit» est aussi implicitement présent dans cette définition de la civilisation lorsque l'on parle des acquisitions des sociétés humaines.

Enseignement de la culture et civilisation

Nous avons souvent remarqué que les formateur(trice)s de langue seconde semblent désarmés(e)s devant l'exigence d'enseigner la culture et civilisation même si ils(elles) s'accordent à dire, tout comme Girardo Alvarez, que la «culture est inscrite dans la langue»³ et qu'elle «est invisible tout comme l'air que nous respirons»⁴. Selon nous, cela est vrai aussi dans le cas de la civilisation parce que, comme nous l'avons précédemment démontré, la culture et civilisation font partie d'un même concept que nous jugeons essentiel de faire connaître aux apprenant(e)s de français, langue seconde.

Nous croyons que ce concept nous est intrinsèque, que les formateur(trice)s ne sont pas toujours conscient(e)s de ce qu'ils(elles) doivent ou devraient enseigner. Nous avons aussi remarqué que très souvent ils(elles) ne savent pas comment présenter tel phénomène, telle caractéristique, telle idéologie, ... ni à quel moment de l'apprentissage il faudrait commencer à présenter la culture «style de vie» et la culture «vie de l'esprit».

Cette conception exige que les forma-

teur(trice)s se rendent compte des diverses manifestations de la culture et civilisation dans leur vie quotidienne et, par extension, dans le matériel d'enseignement qu'ils(elles) utilisent. Pour ce faire, le(la) formateur(trice) devra tout d'abord s'exercer à observer et à être attentif(ve) aux comportements et aux caractéristiques palpables. Il(elle) sera de plus vigilant(e) à reconnaître les caractéristiques non palpables, les idéologies et les valeurs que les Québécois(es) ont en commun. En outre, le(la) formateur(trice) verra à réserver des moments privilégiés d'échanges et de discussions à la suite de ses observations ou de celles des apprenant(e)s.

Nous considérons que cette prise de conscience des formateurs(trices) est d'autant plus importante que les apprenant(e)s en langue seconde, quel que soit leur niveau d'apprentissage, remarquent très rapidement ce qui est différent de leur culture et civilisation. Cependant, très souvent leurs observations, si judicieuses soient-elles, ne dépassent pas l'anecdote. Aussi est-il essentiel de guider la prise de conscience de chacun(e) en suscitant la réflexion sur les valeurs et les idéologies qui sous-tendent les observations faites. Pour ce faire, au Centre Linguistique, nous proposons deux approches pour l'enseignement de la culture et de la civilisation.

La première approche est celle où le concept de culture et civilisation est présenté progressivement, c'est-à-dire qu'il fait partie intégrante de tous les contenus de cours du niveau élémentaire au niveau avancé inclusivement.

Par exemple, les formateur(trice)s du Centre Linguistique informent les candidat(e)s, et cela dès le niveau élémentaire, de la notion de politesse rattachée à l'emploi du «Tu» et du «Vous». Cependant, avec un groupe d'apprenant(e)s de ce niveau, ils(elles) n'auraient pas idée de discuter de la baisse du taux de natalité au Québec, qui constitue pourtant lui aussi un fait de culture et civilisation important à discuter avec des gens de niveau avancé en langue seconde.

Nous reconnaissons que cette manière de

faire vient en contradiction avec l'habitude ou la conception encore actuelle en enseignement des langues qui veut que la culture et la civilisation s'enseigne comme une finalité. Nous considérons de plus que cette première approche ne favorise qu'une prise de conscience superficielle des phénomènes de culture et de civilisation québécoises chez nos candidat(e)s, l'objectif principal de nos cours de langue étant le développement de la compétence de communication orale.

Nous avons alors élaboré des cours formels de culture et civilisation à l'intention des participant(e)s pour créer sinon renforcer leur goût de mieux connaître et d'approfondir la prise de conscience des phénomènes culturels des Québécois(es). Les contenus de ces cours formels, qui constituent **la deuxième approche** que nous proposons, poursuivent un double objectif: d'abord, informer des traits particuliers des Québécois(es) et ensuite, diriger la réflexion des candidat(e)s sur les valeurs et les idéologies propres aux Québécois(es).

Les cadres de cette revue ne nous permettent malheureusement pas d'illustrer ces deux approches d'enseignement de la culture et de la civilisation québécoises.

CONCLUSION

Après avoir mis en lumière l'objet culturel, l'attitude, la valeur de culture et civilisation que nous avons à enseigner, nous nous devons de faire ressortir les traits de culture et civilisation des candidat(e)s à nos cours de langue et à nos cours de culture et civilisation. Cette deuxième considération, qui propose en somme une approche interculturelle, est très enrichissante et elle débouche en plus sur une réflexion intersociale où il est intéressant de s'ouvrir aux idées et aux croyances de l'autre tout en nous permettant de faire connaître nos porte-flambeaux comme Leclerc, Vigneault..., de manifester un sain ethnocentrisme ou un «attachement passionné à ce qui nous est propre», de dire l'universitaire américain Allan Bloom dans son livre *L'âme désarmée*, essai sur le déclin de la culture générale (page 37). Nous croyons aux bienfaits de cette approche interculturelle, que nous pratiquons nous-mêmes dans notre enseignement depuis une dizaine d'années, et cela même si notre monde postmoderne tend vers l'homogénéisation des cultures à cause principalement de l'impérialisme culturel américain. Nous considérons cependant

que nous n'en sommes pas encore tout à fait à un seul village planétaire.

Faisons prendre conscience aux apprenant(e)s que le concept actuel de culture et civilisation se veut un ramassis du passé et de choses en devenir. En d'autres mots, les formateur(trice)s de culture et civilisation posséderont une vision diachronique; de cette façon, ce qui sera transmis aux autres ne sera pas qu'un simple instantané d'une société ou d'un peuple.

En somme, il suffit de partir de notre style de vie, de profiter de certains de nos traits anthropologiques pour regarder ceux de l'autre culture dans le but d'aboutir à une réflexion sur les êtres humains que nous sommes.

RÉFÉRENCE

1. Que Jean-Jacques Simard nomme culture d'appartenance ou culture endémique. cf. Congrès AQEFLS, avril 1989.
2. Que le même auteur appelle transculture ou culture endémique. cf. Congrès AQEFLS, avril 1989.
3. G. Alvarez, AQEFLS, vol. 7, no3, 1986, p. 10.
4. G. Alvarez, op. cit. p. 11.

Expérience d'Immersion pour enseignants d'immersion

Oui, je m'inscris!

Cet été venez à Cap Rouge, une banlieue de la ville de Québec, pour un **cours d'Immersion linguistique et culturelle** conçu spécialement pour les enseignants en immersion française. Ce cours est offert par La Société éducative de visites et d'échanges au Canada (SEVEC).

Oui, j'enseigne le français en immersion!

Si vous enseignez présentement ou vous postulez pour un poste en enseignement du français langue seconde dans les programmes d'immersion au niveau élémentaire ou secondaire, vous tirerez profit de cette expérience unique.

Oui, je veux un programme dynamique!

Les sessions du matin se déroulent dans un contexte de communication ayant comme objectif premier de rencontrer les différents besoins langagiers des participants tout en poursuivant un programme de réflexion pédagogique structuré. Les après-midis et les soirées offrent une pléiade d'activités tant pédagogiques que socio-culturelles et récréatives.

Oui j'y vais!

Le cours se donne du 28 juillet au 17 août 1990 sur le campus du Séminaire Saint-Augustin, un campus collégial privé. Ce site pittoresque crée un climat agréable de détente et fournit d'excellentes occasions de parler la langue seconde dans l'environnement d'une communauté francophone.

Pour obtenir notre dépliant et un formulaire d'inscription, communiquer avec SEVEC. La date limite pour l'inscription est le 15 mai 1990.

SEVEC

1815 prom. Alta Vista, Suite 101, Ottawa, Ontario K1G 3Y6
(613) 998-3760 Télécopieur: (613) 998-7094



Florence Girouard
Ministère de l'éducation du Manitoba

Le programme d'études en arts plastiques M à 6 au Manitoba vise à respecter l'image de l'enfant en reconnaissant la valeur de cette image et en favorisant son évolution. La démarche pédagogique préconisée comprend trois étapes ou types d'activités: le Percevoir, le Faire et le Voir. Toutes les activités partent du vécu de l'enfant pour l'amener à élargir ses connaissances de lui-même et du monde qui l'entoure.

En établissant un parallèle entre les exigences d'un contenu optimal pour fins d'acquisition d'une langue seconde et les particularités langagières présentées dans un cours d'arts plastiques, il est évident que l'enseignement de cette matière scolaire a sa place dans l'approche immersive.

Les activités du Percevoir:

L'activité principale d'un cours d'arts plastiques consiste à amener l'enfant à exprimer son idée sous forme d'image (la réalisation). La mise en situation à partir du thème nécessite donc que les enfants comprennent les messages émis. L'utilisation d'outils non-linguistiques (objets, photos, ...) reliés au thème permet à l'enseignant de créer un climat propice à la discussion et d'aborder progressivement le thème avec les enfants. Le niveau d'interaction qui en découle permet à l'enseignant de vérifier et assurer la compréhension des messages émis.

Les activités du Faire:

Lors des exercices de base, l'enfant apprend à poser des gestes et à employer les outils. L'enseignant transmet les gestes en décrivant et en démontrant, étape par étape, les gestes à poser pour transformer les matériaux. En surveillant la façon dont les enfants s'approprient les gestes, l'enseignant vérifie si les enfants ont compris.

Lors de la réalisation, l'enfant apporte sa solution au problème posé. L'enseignant peut vérifier si l'enfant a compris le problème posé en regardant ce qui se passe dans l'image et/ou en posant quelques questions relatives à l'image.

Les activités du Voir

L'enfant qui a l'occasion de parler de son image et d'en ressortir l'idée va pouvoir faire le lien entre les idées exprimées dans les images visuelles de ses pairs et des artistes. L'activité du Voir amène les enfants à comprendre le message, l'idée transmise dans l'image visuelle.

La réalisation, activité principale d'un cours d'arts plastiques, est une solution personnelle à un problème réel et collectif que l'enseignant pose à l'enfant. L'enseignant formule un problème réel et collectif lorsqu'il choisit un thème en rapport avec des êtres et des objets qui existent dans l'environnement et qui possèdent une valeur émotive pour les enfants. L'enfant a donc l'occasion d'exprimer ce qu'il connaît des choses et a la possibilité de faire ses propres schémas, d'utiliser les couleurs de son choix et de les organiser à sa manière pour traduire son idée à partir du thème proposé. En plus, les enfants démontrent généralement un

grand intérêt pour les matériaux d'arts plastiques.

En arts plastiques, la compréhension des messages émis est nécessaire pour le déroulement du cours. Tout contenu est naturel et il y a amplement de structures grammaticales et de séquences grammaticales prévues.

Les trois types d'activités favorisent une très grande quantité de contenu compréhensible. Les discussions lors des activités du Percevoir et du Voir ainsi que tout le vocabulaire et les structures grammaticales orales qui s'imposent lors des activités du Faire offrent un environnement riche en contenu.

En arts plastiques, toute image a sa valeur. L'enseignant qui reconnaît cette valeur respecte l'authenticité des images d'enfants et valorise la démarche artistique de chaque enfant. Cet enseignant réalise aussi que l'apprentissage des gestes relatifs aux techniques et l'acquisition des notions du langage plastique se font au fil des années au niveau élémentaire. Il a donc des attentes réalistes qui respectent les capacités physique, mentale et graphique de l'enfant.

Les enfants se sentent appuyés et encouragés à faire leur image. Ils ne se sentent pas en compétition entre eux et ne cherchent pas à copier des schémas extérieurs pour s'exprimer. Ils savent qu'il existe un grand nombre de solutions au problème

qu'il existe d'enfants. L'enfant sent qu'il a sa place parmi les autres et s'intéresse à son cheminement aussi bien qu'à ceux des autres.

Le niveau du filtre affectif est bas à la fois pour la matière enseignée et pour l'acquisition de la langue seconde. Tout au long du cours d'arts plastiques, l'acquisition est favorisée car:

1° l'accent est mis sur la compréhension des messages émis;

2° l'acquérant peut répondre sous forme verbale et/ou non verbale;

3° la correction des erreurs à l'oral peut se faire de façon indirecte car l'enseignant a l'occasion de reprendre les structures maintes fois et ainsi favoriser l'acquisition des structures.

6. Des outils pour obtenir plus de contenu sont fournis.

Les activités en arts plastiques élargissent les connaissances que l'enfant a de lui-même et du monde qui l'entoure. Elles favorisent l'acquisition des notions du langage plastique et amènent l'enfant à exprimer ses idées et d'en parler. Les dialogues en langue seconde qui en découlent sont très riches en vocabulaire et en structures grammaticales. L'enfant, comme personne et acquérant d'une langue seconde, s'approprie certainement des outils qui pourront l'aider dans des conversations à l'extérieur de la salle de classe pour obtenir d'autre contenu compréhensible et continuer son acquisition de la langue seconde.

Conclusion

La théorie de l'acquisition de la langue et la théorie de l'apprentissage en arts plastiques relèvent des caractéristiques semblables. L'acquisition d'une langue seconde semble se faire via la compréhension des messages émis et là où l'acquérant se sent à l'aise et ouvert au contenu. L'acquisition des notions du langage plastique se fait lorsque l'enfant se concentre sur les matériaux et les gestes relatifs aux techniques, sur ce qu'il connaît des choses et sur sa façon de les représenter afin d'apporter une solution personnelle au problème posé. Ainsi, l'enfant élargit ses connaissances de lui-même et de son environnement tout en acquérant les notions du langage plastique et une facilité de parole en langue seconde.

RÉFÉRENCES

- L'Association canadienne d'économie familiale. L'enseignement de l'économie familiale et des études de la famille dans les écoles canadiennes, Déclaration de principes et Exposé de position de l'ACEF. Ottawa, 1985.
- Bureau de l'éducation française. Programme d'études Arts plastiques M à 6 provisoire. Éducation Manitoba, 1988.
- Krashen, Steven D. Le pourquoi de la réussite. Langue et société, No 12, hiver 1984, pp. 64-67.
- Krashen, Steven D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Pergamon Press Ltd., Oxford, 1982.
- Krashen, Steven D. Second Language Acquisition and Second Language Learning. Pergamon Press Ltd., Oxford, 1981.
- Krashen, S. et Terrell, T. The Natural Approach Language Acquisition in the Classroom. The Alenany Press, California, U.S.A., 1983.
- Tardif, Claudette. La formation des enseignants en situation d'immersion. La Revue canadienne des langues vivantes, 41, 2, novembre 1984, pp. 365 à 375.

suite de la page 5

L'immersion...quoi de neuf?

devant chaque classe un professeur capable d'enseigner en français. J'ai parlé plus tôt de terminologie. Il faudra s'assurer que les élèves soient immergés, sinon ce ne sera pas un programme d'immersion. Il faudra faire preuve d'imagination et de courage car il est fort possible que les programmes que nous connaissons présentement soient restructurés, repensés afin de pouvoir répondre aux besoins de la population canadienne avec le nombre d'enseignants qualifiés disponibles. Soyons aux aguets! La crédibilité de tous nos programmes y dépend.

Certificat d'excellence 1989

Attribution des premiers certificats d'excellence professionnelle dans le domaine de l'immersion

Lors du banquet au congrès de St John, cinq certificats d'excellence ont été décernés soit par un par région de l'ACPI. Les heureux récipiendaires furent:

Région 1:

Mme Dorilla St-Pierre, Ministère de l'Éducation, Frédéricion, Nouveau Brunswick

Région 2:

Mme Lise Gravel, Commission Scolaire Laurenval, Québec

Région 3:

Mlle Linda McWilliams, Conseil d'Éducation des Contés de Stormont, Dundas et Glengarry, Ontario

Région 4:

M. Ernest Molgat, Ministère de l'Éducation, Winnipeg, Manitoba

Région 5:

Mlle Rhoda Tafler, Vancouver School Board, Vancouver, Colombie Britannique

Au nom de tous les membres de l'ACPI nous adressons toutes nos félicitations aux cinq lauréats.

Pour le Conseil d'administration de l'ACPI
André Nour

Peut-on évaluer le plaisir d'apprendre?

Marcel Chabot

Ministère de l'Éducation du Québec

(Tiré de *Vie Pédagogique*, 53, mars 1988)

«J'ai passé une bien belle année à l'école et j'y ai appris beaucoup, beaucoup de choses. Sais-tu comment je le sais? Eh bien, chaque soir, avant de m'endormir, je pensais à ce qu'on avait fait en classe pendant la journée et là, je m'apercevais que je connaissais des choses que j'ignorais la veille.»

(Un enfant de neuf ans à la mère d'une de ses amies, au terme de sa troisième année à l'école primaire.)

Cette réflexion spontanée qui m'était rapportée, il y a quelques mois, par la mère en question, m'a beaucoup touché. Elle m'a amené, dans les jours qui ont suivi, à m'interroger sur le sens de l'évaluation. Je me suis alors vite rendu compte que l'évaluation du plaisir d'apprendre était une notion à peu près absente de tous les documents officiels publiés sur la question. J'en fus étonné, mais pas trop, à dire vrai. Promue au rang de science (la docimologie), l'évaluation doit tendre à la plus grande objectivité possible. Or, l'évaluation du plaisir d'apprendre n'est pas facilement réductible à des critères dits objectifs. Aussi, peut-on comprendre qu'on hésite à accorder à cette dimension de l'évaluation la place qui devrait lui revenir. De plus, le terme plaisir n'est-il pas, chez nous, un peu suspect?

Du plaisir d'apprendre

Le petit de l'homme est éminemment doué pour apprendre. On pourrait même dire qu'il est conçu à cette fin. Doté de cinq sens -- peut-être davantage! -- qui alimentent son cerveau en perceptions de toutes sortes, il ne peut faire autrement qu'apprendre, qu'assimiler le réel qui

l'entoure pour le comprendre, avoir prise sur lui et le transformer, au besoin. L'enfant est fait pour apprendre et pour apprendre d'une certaine façon. L'enfant voit, entend, touche, sent, goûte et son cerveau, machine computante -- mais en fait, bien plus que machine! -- traite, compare, analyse, associe, synthétise les images, les sons, les sensations, les odeurs et les saveurs ainsi perçus, lesquels émergent bientôt dans la forme de réseaux (réseau de réseaux, de réseaux toujours plus larges, plus complets . . .) de savoirs et d'habiletés qu'on nomme intelligence. L'intelligence étant cette faculté d'interagir avec la matière, avec les êtres vivants, la science, la technologie, la philosophie. C'est ainsi qu'il paraît absurde de vouloir enseigner aux enfants la démarche expérimentale ou la technique de résolution de problèmes. De la naissance à cinq ans, ils ont tant et plus suivi cette démarche et utilisé cette technique pour assimiler le réel, le comprendre. Ainsi le commandait leur propre organisation. Tout au plus, à l'école, faut-il leur laisser l'occasion de poursuivre leur exploration, d'exercer leur capacité de traiter les données et d'effectuer en temps voulu les mises en relation et les synthèses qui s'imposent.

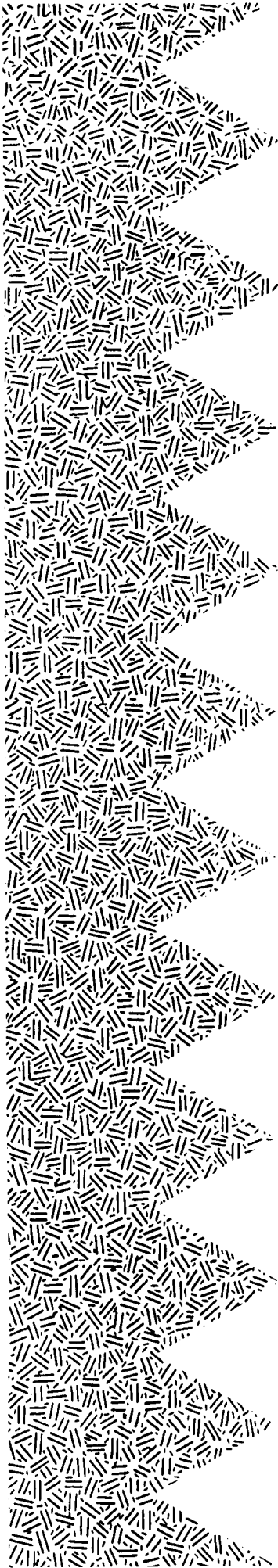
De la naissance à cinq ans, le jeune enfant apprend dans le plaisir. Ce n'est pas sans difficulté qu'il arrive à maîtriser certains gestes ou certains apprentissages, au contraire. Quiconque observe un bébé qui s'entraîne à marcher en est vite convaincu. Il s'agrippe aux meubles, glisse, tombe, se cogne le nez ou la tête, recommence jusqu'à ce qu'il ait réussi à faire ses premiers pas. Et le plaisir est là, au bout du chemin, comme une illumination! C'est le plaisir d'avoir surmonté une difficulté, de se sentir plus grand, de dominer le monde (le sien), d'avoir acquis plus d'autonomie, d'être confiant dans

ses moyens. Ce plaisir ressenti permet de continuer, d'aller plus loin, malgré les difficultés anticipées, malgré les obstacles toujours plus nombreux qui obstruent la route.

Puis, c'est l'apprentissage du langage, difficile lui aussi, qui permet de nommer les choses et de communiquer, c'est-à-dire d'exercer une influence sur les personnes de l'entourage: demander des conseils, des explications, donner des ordres, faire des reproches, discuter, critiquer, dire un compliment, exprimer son affection. Chaque nouvelle étape que l'enfant franchit dans la maîtrise de cette habileté se révèle par le plaisir qu'il manifeste à multiplier ses essais, à utiliser des mots nouveaux décrivant mieux la situation, à varier les façons de dire en faisant appel à des structures plus complexes, etc.

Il faut signaler ici que le plaisir d'apprendre -- intrinsèque à tout apprentissage -- acquiert une valeur opératoire d'autant plus grande qu'il est partagé. Le rôle de l'adulte (ou celui de petits camarades) s'avère donc de première importance dans le développement de l'enfant. L'enfant qui sent que son plaisir est partagé par l'adulte prend conscience, du même coup, que ses efforts sont reconnus et que l'apprentissage réalisé est important parce qu'il le grandit. Je suis assez d'accord avec l'idée émise par le biologiste Henri Laborit¹ dans l'un de ses ouvrages, selon laquelle la relation narcissique est le facteur le plus important de l'équilibre mental et physique de l'être humain. Cette relation peut être exprimée comme suit: Tu reconnais ce que je fais, tu partages mon plaisir et ainsi tu me donnes importance et confiance en moi-même (tu me fais plaisir); ce plaisir je te le montre

suite à la page 22



**Le matériel complémentaire
tout indiqué pour l'immersion:**

Petit
DIMOITOU

Pour la maternelle

- Des cartes illustrations en couleur
- Une marionnette amusante, Bébé Dimoitou
- Neuf marionnettes de petits animaux
- Des cassettes de comptines et chansons
- Guide pédagogique et feuilles à reproduire

DIMOITOU

Pour la 1^{re}, 2^e et 3^e année

- Grande marionnette Dimoitou
- Cartes illustrations
- Livres d'images
- Grands livres de lecture
- Cassettes de chansons
- Masques
- Cahiers d'activités
- Guides pédagogiques et feuilles à reproduire

**Un matériel complet pour développer
l'écoute et les habiletés orales en classe
d'immersion ou en "Core French"**

Collections dirigées par Claudine Courtel



CENTRE ÉDUCATIF ET CULTUREL INC.
8101, boul. Métropolitain Est, Montréal (Québec) H1J 1J9
Téléphone: (514) 351-6010 Télécopie: (514) 351-3534

*suite de Peut-on évaluer le plaisir
d'apprendre, de la page 20*

et tu es content (je te fais plaisir); continuons donc cette relation dans laquelle chacun de nous trouve son compte.

Au premier abord, cette idée peut choquer. Mais au fond, l'image qu'on a de soi n'est-elle pas entièrement modelée d'après l'opinion que les autres ont de nous? Ne cherchons-nous pas sans cesse l'appréciation de ces autres, pour ce que l'on dit, pour ce que l'on fait, pour ce que l'on est?

Il y a un plaisir à apprendre, un plaisir gratuit si l'on peut dire, dans la mesure où la capacité d'apprentissage est une résultante de la structure organisationnelle des êtres vivants et des humains en particulier, dans la mesure également où tout nouvel acquis signifie une emprise plus grande sur le réel, sur le monde (savoir communiquer, savoir faire fonctionner telle machine, savoir construire tel objet, etc.).

Mais ce plaisir gratuit, autosuffisant dans une certaine mesure, peut être considérablement renforcé s'il est partagé. Le plaisir d'apprendre peut même s'éteindre s'il n'est pas entretenu, s'il n'est pas sans cesse réanimé par l'appréciation et la reconnaissance des autres. Seuls les saints, les sages et les gourous -- encore faudrait-il le vérifier! -- peuvent, dit-on, se passer du jugement des autres. Pour ceux qui ne sont ni l'un, ni l'autre, ils ne peuvent maintenir leur équilibre et leur confiance en eux-mêmes que par et dans les autres.

Un mal nécessaire

Peut-on imaginer une école qui ne se préoccuperait pas de l'évaluation des apprentissages? Dans nos esprits, les termes apprentissage et évaluation forment un couple indissociable. L'école, dans les sociétés industrialisées et fortement scolarisées dont nous sommes, fait à l'évaluation une place de choix. L'école évalue tout avec un souci qui confine souvent à la manie. Il n'est pas étonnant, à cet égard, que les programmes d'études soient élaborés en fonction même de l'évaluation: les objectifs sont morcelés selon des hiérarchies (généraux, terminaux, intermédiaires) qui favorisent des pratiques d'évaluation pointues et répétitives. À tel point, souvent, qu'on peut se demander quelle est la place réservée à l'apprentissage dans un tel paysage.

L'apprentissage se réalise le plus souvent par bonds; il requiert un certain temps de maturation, d'incubation. Celles et ceux

qui ont eu l'occasion d'observer des élèves en situation d'apprentissage ont sans doute remarqué le phénomène suivant: pendant un certain temps, à la suite de l'exposition d'une notion ou d'une démarche d'apprentissage, les élèves ne font aucun progrès notable, à tel point que l'on peut croire qu'ils n'ont rien compris ou qu'ils ne veulent rien comprendre; puis, un certain jour, de façon imprévue (mais prévisible), une grande majorité d'entre eux émergent du chaos et font montre de savoirs ou d'habiletés nouveaux. Apprendre, ce n'est pas, comme on a l'habitude de le penser, remplir un vide. On pourrait comparer l'apprentissage à une opération de greffage: toute connaissance à acquérir doit, pour un moment du moins, tirer sa substance, sa nourriture de connaissances déjà acquises. Autrement dit, le greffon a besoin d'un sujet, communément appelé sauvageon. Le greffon a besoin d'un peu de temps pour trouver, dans les dédales du cerveau, le sauvageon approprié; il lui faut aussi un peu de temps pour s'implanter solidement et de façon permanente dans ce dernier; et il lui faut encore du temps pour donner des fruits. Si les conditions nécessaires à un bon greffage sont rassemblées, il n'y a pas lieu alors de s'inquiéter. La greffe sera un succès et le greffon produira. Il produira même plus que ce qu'il est, car il fait désormais partie d'un tout plus large qui le nourrit et lui donne une nouvelle vigueur.

Évaluer un élève durant cette période de transfert (d'incubation et de maturation) c'est courir un bien grand risque. Tant et aussi longtemps que le greffon n'est pas bien en place, tant qu'il n'est pas lié, fibres contre fibres, au sauvageon, il est à craindre qu'une action intempestive comme celle qui consiste à évaluer, donc à manipuler le greffon, mette en péril le succès de l'opération. La possibilité de rejet est toujours présente et il faut souvent peu de choses pour le provoquer. Les signes d'un tel rejet sont faciles à constater: l'élève ne sait plus où il en est, donne des réponses incohérentes, perd de l'intérêt, prend du retard ... avec la fin qu'on connaît. Le plaisir d'apprendre fait alors place à l'inquiétude, à l'anxiété, à la frustration, en somme au déplaisir.

Par ailleurs, on peut s'interroger fortement sur la valeur réelle de l'évaluation des apprentissages. À quoi sert-elle et qui sert-elle?

Quel rapport peuvent avoir toutes ces notes, chiffres ou lettres, avec la capacité d'apprendre d'un élève, avec son rendement réel même. Lorsque ma fille de 11 ans m'apporte son bulletin et que ses

notes se situent autour de 90 p. 100, mon cœur de père bondit et palpite (vieux réflexe ou réflexe de «vieux»). Je suis content comme tout parent «normal». La première émotion passée, j'en viens vite à me dire: si elle réussit si bien et si ses notes sont tellement élevées, c'est qu'on ne lui a pas posé de défis très importants. Fort probablement qu'elle n'a pas appris grand-chose depuis le dernier bulletin. Et c'est un fait que cette enfant qui comble son instituteur -- et son père! -- de satisfaction végète à l'école! Elle s'y ennuie et, petit à petit, laisse s'éteindre en elle le plaisir d'apprendre.

Ce que je redoute le plus, c'est que ce plaisir qui se manifestait hier encore de façon spontanée, se trouve noyé dans l'ennui et dans le relâchement qui s'ensuit généralement. Heureusement que les enfants ne sont pas facilement dégoûtés et qu'ils acceptent, malgré les déceptions et les frustrations, de plonger allègrement dans de nouvelles aventures!

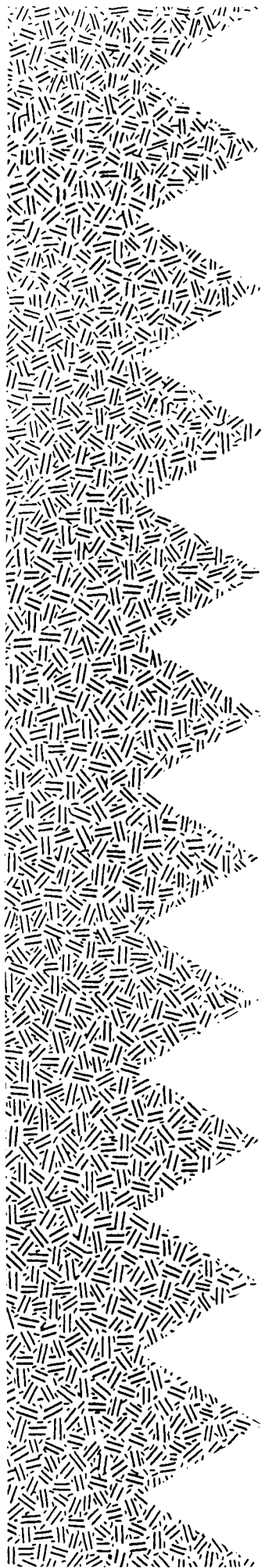
L'évaluation des apprentissages sert tout au plus à fournir une caution crédible à une performance connue et à donner l'illusion d'une certaine objectivité. Au fond, toutes les mesures évaluatives qu'on élabore ne servent pas à l'élève. Elles servent d'abord et avant tout le système qui les conçoit. Si les élèves réussissent, c'est que le système est bon et beau.

Cela dit, l'évaluation des apprentissages demeure un mal nécessaire: il faut bien tracer quelque part une ligne de partage entre ceux qui présumément savent et ceux qui ne savent pas. Mais la pire forme d'évaluation est celle qu'on maquille et qu'on présente comme un support à l'apprentissage. Selon cette vue, plus on l'évalue, mieux l'élève apprend. Cela est peut-être vrai pour les élèves conformistes qui répondent bien aux attentes de l'école. Quant aux autres, qui sont les plus nombreux, ils refusent de se prêter à cette sorte de chantage et en paient le prix!

Du soleil dans les yeux

Ma nièce, Valérie, a six ans. Elle a commencé sa première année en septembre dernier. Il y a quelques jours, alors que la première tempête décorait les cours et les rues pour la fête des enfants et que Valérie jouissait d'une journée de congé, je lui proposai le défi de lire tout un livre. (Valérie apprend à lire selon une méthode passablement conventionnelle, mais réussit tout de même à reconnaître plusieurs mots en les décomposant en syllabes). Elle accepta ma proposition avec

suite à la page 24



**Pour le français en
classe d'immersion,
un seul nom :**

▽▽▽▽
CATARADI
▽▽



**Le seul matériel de base conçu
spécialement pour l'enfant
de 6 à 9 ans en classe d'immersion**

Trois niveaux

- 40 livres de lecture illustrés en couleur
- 140 livrets de lecture individuels
- un grand livre avec cassette
- des cassettes de contes, chansons et textes
- un livre mural en couleur
- des jeux de manipulation

**La collection parfaite pour
l'intégration des matières**

Collection dirigée par Germaine Pouliot
du Centre de pédagogie dynamique



CENTRE ÉDUCATIF ET CULTUREL INC.
8101, boul. Métropolitain Est, Montréal (Québec) H1J 1J9
Téléphone: (514) 351-6010 Télécopie: (514) 351-3534

suite de Peut-on évaluer le plaisir d'apprendre, de la page 22

enthousiasme. Je la pris alors sur mes genoux et elle commença la lecture d'un livret d'une quinzaine de pages faisant partie d'un ensemble didactique connu. (On y raconte, illustrations à l'appui, l'histoire d'une fillette, qu'un garçon veut chasser de sa balançoire, dans un parc où elle s'amuse. Quand elle butait sur certains mots qu'elle ne pouvait recomposer par la seule juxtaposition de syllabes simples de type CV (prend, bras, crie, etc.), je lui donnais quelques indices pour lui faciliter la tâche: «Regarde l'image, essaie de prédire ce qui suit.² «Valérie³ a peur. Le petit garçon crie.» Pense à ce que tu viens de lire, mets-toi à la place des personnages». Vingt ou vingt-cinq minutes plus tard, Valérie avait terminé de lire son premier livre. Et pour me donner la preuve de ce dont elle était dorénavant capable, elle insista pour me relire l'histoire en entier à voix haute. Cette fois, elle buta sur deux ou trois mots tout au plus. Et lorsque cela lui arriva, elle se rapporta, pour se tirer d'affaire, aux indices que je lui avais préalablement donnés. Elle lut donc son premier livre en entier sans aide. Quoique visiblement fatiguée par cet effort considérable que je lui avais pour ainsi dire imposé, elle ne voulut pas en rester là. Elle aborda la lecture d'un autre livret de même longueur racontant cette fois l'histoire d'un petit garçon malade qui tentait de tromper la vigilance de sa mère pour aller jouer dehors. En moins de vingt minutes, elle avait terminé la lecture de son deuxième livre! Et, pour me démontrer sa nouvelle habileté, elle le lut en entier à sa mère tout étonnée, qui venait de rentrer d'une course.

Valérie était ravie, cela se lisait dans ses yeux! Elle venait d'apprendre quelque chose. Elle venait d'acquérir quelques «stratégies» de base qui permettent de maîtriser rapidement et efficacement l'habileté à lire.

J'étais content, moi aussi, et ne me privai pas de le lui laisser voir. J'étais heureux parce que, en dépit du ciel masqué par l'ombre menant du bonhomme hiver, Valérie avait du soleil dans les yeux!

Cette petite séance inopinée de lecture me ramenait tout d'un coup à l'interrogation qu'avait suscitée chez moi la réflexion de l'enfant cité au début du présent texte: «Peut-on évaluer le plaisir d'apprendre?» Elle m'a permis de circonscrire quelques indicateurs qui rendent compte de ce plaisir. Je ne prétends pas

que ces indicateurs soient objectifs ou scientifiques; il semble malaisé de les transposer en chiffres ou en cotes. Ce qui, d'ailleurs, n'est pas souhaitable. Ce qui le serait sans doute, c'est qu'on en tienne compte, peu importe le mode d'évaluation officiel qu'on pratique!

Indicateurs du plaisir d'apprendre

- L'enfant qui éprouve de plaisir à apprendre: a les yeux pleins de soleil;
- a le visage épanoui;
- sourit d'aise et de contentement;
- manifeste une ardeur au travail dont on ne le croyait pas capable: il apporte du travail à la maison;
- peut maintenir pendant un temps assez long un niveau de concentration élevé: les cours ne sont pas assez longs, il veut continuer à travailler pendant la récréation;
- montre un grand empressement à aller plus loin, plus vite: il en redemande;
- insiste pour qu'on lui pose des défis toujours plus grands;
- à moyen ou à long terme, acquiert une autonomie plus grande et fait preuve de plus en plus d'initiative: il pose des questions, interroge, fait des suggestions, etc.;
- progressivement, accepte mieux les contraintes et les difficultés qui jalonnent son cheminement;
- fait preuve d'une attitude de plus en plus positive en ce qui concerne la coopération et l'entraide;
- gagne en sérénité: il aborde les nouveaux apprentissages avec confiance; il a de moins en moins peur de faire des erreurs,⁴ il les utilise même à son avantage.

Cette liste pourrait s'allonger. Mais il ne faudrait pas tomber dans le piège, en se prêtant à l'exercice de la compléter, d'en faire un instrument dont l'utilisation est compliquée. L'évaluation du plaisir d'apprendre doit se faire dans le plaisir!

Conclusion

Le petit de l'humain est né pour apprendre: il ne peut faire autrement; et non seulement est-il éminemment capable d'apprendre, il peut, et c'est ce qui le distingue des êtres vivants de toutes sortes, utiliser ses connaissances et ses

habiletés pour en faire émerger d'autres et transformer le monde -- pas très souvent, pour le mieux, il est vrai!

Le plaisir d'apprendre est une composante de tout état d'apprentissage authentique. Tout humain, petit ou grand, éprouve du plaisir à percer des mystères, à résoudre des problèmes, à trouver des réponses, à entrer dans le monde. Ce plaisir peut être doublé s'il est partagé.

Les difficultés et les contraintes de toutes sortes n'entravent pas ce plaisir. Au contraire, elles l'attisent souvent. Il est coutume d'opposer les termes plaisir et souffrance, l'un niant l'autre. Cette opposition est futile: on peut avoir du plaisir à apprendre même les choses les plus compliquées qui requièrent peine et effort.

Quant à savoir si l'on peut évaluer le plaisir d'apprendre, je crois que oui, dans une certaine mesure. Les quelques indicateurs énoncés ci-dessus donnent un certain poids à cette opinion. Mais est-il opportun d'évaluer cette dimension de l'apprentissage? Cela est une autre affaire! L'évaluation est maintenant servie à toutes les sauces. Sied-il d'ajouter à un menu déjà indigeste? Je n'en suis pas sûr. Ce dont je suis convaincu, par ailleurs, c'est de la nécessité d'être au diapason du plaisir d'apprendre, d'être sensible en tout temps et en toute situation aux manifestations diverses de ce plaisir. Pour que, lorsqu'il est là, présent autour de nous, dans la classe, on s'applique à le partager; pour que, de même, lorsqu'on le sent absent, on puisse le réanimer, le réinventer, par des idées, des projets, des initiatives nouvelles.

En tout état de cause, on apprend dans le plaisir ou on n'apprend pas. En cette matière, il n'y a pas de juste milieu!

Références

1. Laborit, Henri. La nouvelle grille, Paris, Robert Laffont 1974.
- L'éloge de la fuite, Paris, Robert Laffont, 1976.
- Copernic n'y a pas changé grand-chose, Paris, Robert Laffont, 1980.
2. Valérie était en mesure de lire la partie en italique de ces deux phrases.
3. Valérie était le nom de la fillette de l'histoire.
4. Il y a des enfants qui paniquent à la simple question: «Explique-moi ce que tu viens de faire?» Les larmes leur viennent aux yeux; ils changent la réponse, souvent correcte, qu'ils viennent de donner, etc. Ce n'est certes pas là un signe de sérénité, de confiance en soi.

INDEX-Le Journal de L'immersion Journal volumes 10 à 12

Roger Lalonde, Conseil scolaire d'Ottawa

A

ACPI/CAIT, *Policy Guidelines for a Successful French Immersion Program Directives pour la réussite d'un programme d'immersion*. 12,2

Aubry Monique, *Écrire pour le plaisir et bien écrire... Une question de coopération*. 12,1

B

Bard Marcel, *La discipline*. 11,2

Beaudry Evelynne, *Le défilé de mode (Dessin de mode)*. 10,3

Bélanger Claire, *Centres d'apprentissage*. 10,2

Bélanger Claire, *Des livres, des livres et encore des livres*. 12,2

Boland-Willms Annette, *Le jeu c'est le travail de l'enfant*. 10,2

Boudreau Norbert, *L'acte d'écrire*. 12,1

Bourdages Johanne, *Le transfert linguistique et l'apprentissage d'une langue seconde*. 10,1

Bourque Francine, *En Immersion c'est pas pareil*. 10,2

Bussièrès Denis, *L'énigme et les stratégies de lecture*. 10,3

Bussièrès Denis, *Les "dis" de la discipline*. 11,2

C

Chaput Thérèse, *Petite histoire de l'immersion au Canada avec Evelynne Billey-Lichon et Nancy Green*. 11,1

Collinson Vivienne, *Future Trends and Challenges in French Immersion*. 12,3

Comeau Michelle & al, *Souriez les enfants en ont besoin et vous aussi*. 11,2

Côté Raoul, *La discipline par l'affirmation de soi*. 11,2

D

Dallaire-Klinck Louise, *L'ordinateur à votre service*. 11,3

Demayo Trevor, *Le "boom" en immersion française*. 12,3

Dufour Thérèse, *La chanson et l'enseignement du français langue seconde*. 11,3

E

Ewart Gestny, *Transfers, Interference and the English Language Arts Program*. 10,1

F

Frisson Francine, *Les parents et leurs enfants en immersion: partenaires en lecture*. 12,2

Frisson-Rickson Francine, *Pour faire revivre la poésie dans nos classes d'immersion*. 10,3

G

Galivan Janice, *Discipline Without Punishment*. 11,2

Graham Jocelyn, *Math their Way*. 11,3

H

Halliday Monique, *La dyslexie: un retard de maturation ou un véritable problème d'apprentissage susceptible de correction?* 10,3

Hefferman, Peter, *Perfectionnement professionnel permanent des professeurs de français fondamental: assurer un équilibre entre la théorie et la pratique*. 11,1

Hurd Marie-Andrée, *L'enseignant(e)-bibliothécaire peut vous aider*. 10,2

K

Kondziela Aurise, *Is Immersion For Everyone?* 11,3

Khordoc Samir, *La lecture et l'exploitation d'un roman*. 10,3

L

Lalonde Roger, *La pédagogie de l'immersion: input, interaction intégration*. 11,1

Latreille Lise, *L'utilisation du journal en salle de classe*. 12,1

Lavergne Ghislaine, *Pour une politique langagière interdisciplinaire*. 11,1

Leblanc-Gorayeb Linda, *L'immersion après vingt ans: bilan et perspectives d'avenir*. 10,1

Leboulanger-Salerno Roberte, *L'influence de l'écrit sur l'acquisition de l'oral*. 12,1

Long Bev, *The Principal sera la directrice*. 11,1

Lowther Linda, *La rédaction: un processus*. 12,1

M

Martin Jeannette, *Partageons avec nos ami(e)s âgés(e)s*. 10,2

Maurice Lucille, *Les transferts et interférences dans la lecture et dans l'écrit à l'immersion*. 10,1

Mian Caire, *Le rapport entre le cours de langue et les cours de matières dans les programmes d'immersion au secondaire*. 11,3

Morissette Dominique, *En immersion, attention à l'affectif, attention aux émotions*. 12,3

P

Pelletier Gaston, *L'enfant et l'enseignante dans une classe multiprogrammes*. 12,3

Picher Jean-François, *La classe multi-âge*. 12,3

Pilon Roach Carmelle, *C'est un excellent programme, mais est-ce pour mon enfant?* 10,1

Pluviose Marie Josée, *Lire dans une langue seconde: la clé du mystère*. 12,2

R

Rebuffot Jacques, *Interdisciplinarité et immersion au secondaire*. 10,2

Russell Judith, *Classroom Management*. 11,2

S

Saad Amin, *C'est un art d'enseigner les arts plastiques*. 11,3

Séror Albert, *Chronique linguistique*. 11,1

Séror Albert, *Chronique linguistique*. 12,1

Smith Maureen, *Aventure au pays des auteurs*. 12,1

T

Trottier Gérald et Knox Greer, *Les centres d'apprentissage: discipline ou indiscipline*. 11,2

V

Vaumoron Lenain Monique, *La création de livres à l'école en classe d'immersion*. 10,3

Venne Renelle, *Jouons...au théâtre*. 11,3

Vinet Michèle et Olivier Simone, *La formation des enseignants en français langue seconde*. 10,1

W

Wingell Claudette, *Le regroupement et l'étude du roman*. 12,2

INDEX-LES NOUVELLES DE L'ACPI

Volumes 1 à 9 publié dans le *Journal de l'Immersion Journal* 10,3

NOUVEAUTÉ * NOUVEAUTÉ * NOUVEAUTÉ

«Théâtre et spectacles»
«Recueil de documents pédagogiques»
«Compétence langagière»



Recueil d'activités culturelles - «Théâtre et spectacles 1989»

1

Ce deuxième volet du «Recueil d'activités culturelles» s'ajoute à la première section intitulée «Échanges et Visites 1988». Dans ce deuxième document on trouve les coordonnées des chansonniers, des troupes de danses, des troupes de théâtre et des spectacles variés de toutes les provinces canadiennes, du Yukon et des Territoires du Nord-Ouest.

2

«Recueil de documents pédagogiques pour l'immersion 1989»

Le quatrième recueil de cette série est une mise à jour des documents pédagogiques pour l'immersion, préparés par les conseils scolaires et des ministères d'Éducation à travers le Canada.

3

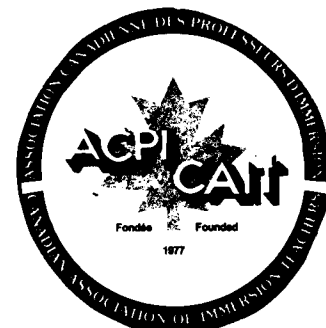
«Compétence langagière 1989»

Ce document met à jour le rapport provisoire sur les instruments de mesure de la compétence langagière en français des finissants en immersion des écoles secondaires.



Le prix de ces documents est de 5,00\$ chacun

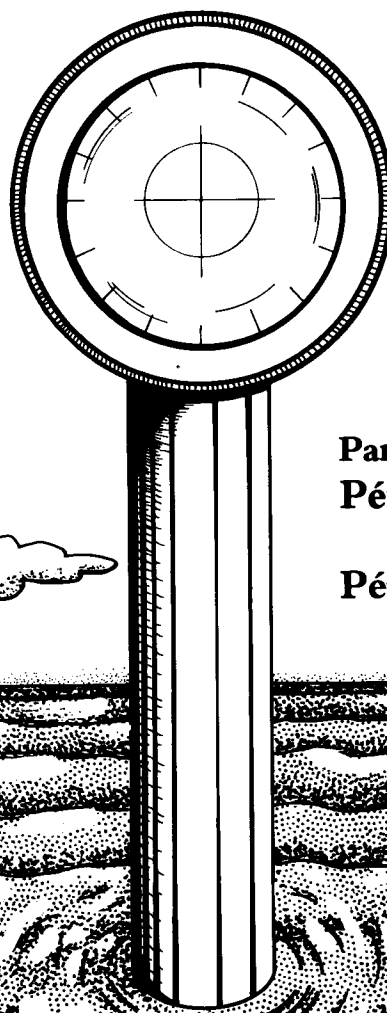
Faites votre commande à l'adresse suivante:
L'Association canadienne des professeurs d'immersion
Suite 101-1815 Promenade Alta Vista
Ottawa, Ontario K1G 3Y6
Téléphone: 1-613-738-4477



Enfin:

une collection spécialement
conçue pour l'immersion !

Périscopes
de



Parution

Périscopes 1 (1^{re} année) :

mars 1990

Périscopes 2 (2^e année) :

août 1990